

Raphaël P. Kjæret

Jeg trenger din forståelse,  
tålmodighet og en vennlig tone,  
da lærer jeg best – en studie av  
lærlinger med ADHD i  
yrkesfaglig opplæring.

**Mastergradavhandling**

MPOPGD 9041

2024

Fakultet for humaniora,  
idretts- og  
utdanningsvitenskap

---

Institutt for  
pedagogikk

*«Hvordan beskriver lærlinger med ADHD relasjonen til  
instruktør som støtte for deres psykiske helse?»*

**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Postboks 7053, 3007 Drammen

Grønland 58

3045 Drammen

<http://www.usn.no>

© 2024 Raphaël P. Kjæret

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Relasjonen mellom lærling og instruktør i yrkesfaglig opplæring i bedrift i bygg og anleggsgagnene, er vesentlig for lærlingens faglige og sosiale utvikling. Når lærlingen i tillegg har nevrodivergens i form av ADHD med symptomuttrykk, møter lærlingen utfordringer i opplæringen. Dette vanskeliggjør opplæringen sett opp mot lærlinger uten ADHD. Samarbeidet mellom lærling og instruktør er dermed den viktigste faktoren for faglig- og sosialutvikling. Som referert i innledningen er det offentlige kravet til instruktørens kompetanse begrenset (Opplæringslova, 1998).

Hvilke elementer i relasjonen som beforder opplæringen av lærlinger med ADHD, er spørsmålet som det søkes svar på. Samarbeid om opplæringen som fører til god psykisk helse, er faktoren i relasjonsbygging som danner grunnlaget for god faglig utvikling (Haaland & Nilsen, 2023, s. 145). Problemstillingen «*Hvordan beskriver lærlinger med ADHD relasjonen til instruktør som støtte for deres psykiske helse?*» forsøker å se hvilke elementer fire informanter kan fortelle om, som kan føre til mer rettet opplæring av instruktører i bedrifter knyttet til et opplæringskontor.

Teorigrunnlaget i diskusjonen går fra samfunnsperspektivet med utgangspunktet i Uri Bronfenbrenners økologiske utviklings teori, gjennom John Deweys (1938) tanker om erfarings basert kompetansebygging til Etienne Wengers (1998) tanker om samarbeid i praksisfelleskaper. Aaron Antonovsky (2005) bidrar med tanke om salutogenese som viser hvordan psykisk påkjenning kan påvirke relasjonen mellom instruktør og lærling.

Livsmestringsmodellen, utviklet av forskeren, er et analyseverktøy og meningsbærende for teorien. Modellen er ment å systematisere resultatene, slik at det er mulig å vise hva som bør vektlegges i skjæringspunktet mellom det fagdannende og dannelsesperspektivet i opplæringen av lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser. Modellen viser hvordan følelsesmessige prosesser, mentale prosesser og viljeshandlinger, gjennom sosial utvikling og vurdering fører til livsmestring.

Med livsmestring som mål for god psykisk helse hos lærlinger med ADHD og symptomuttrykk i yrkesfaglig opplæring i bygg og anleggsgagnene, gir livsmestringsmodellen en oversiktlig tolkning av funnene. Metoden i denne masteroppgaven er kvalitativ semistrukturert intervju med fire informanter.

Tilnærmingen er hermeneutisk abduktiv med høy grad av pragmatisme for å avdekke hvilke temaer som kan påvirke relasjonen mellom instruktøren og lærlinger med ADHD. Det pragmatiske elementet kan bidra med å identifisere arbeidsmetoder for instruktørene (Brunning & Forster, 1996, s. 143). Resultatene er ikke generaliserbare, men viser blant annet, at forståelse, tålmodighet, intonasjon i kommunikasjon og struktur i arbeidet gjennom faglig vurdering er gjentakende temaer hos informantene.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>II</b>
<b>Forord</b>	<b>VII</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling</b>	<b>3</b>
1.1.2 Mål	4
1.2 Grunntanker	5
1.3 Begreper, tolkninger og roller	6
1.3.1 Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)	6
1.3.2 Prosesser	7
1.3.3 Forskerens kontekst og opplæringskonsulentens rolle	7
1.3.4 ADHD, nevroutviklingsforstyrrelser, nevrodvergens og symptomuttrykk	8
<b>2.0 Teoretisk forankring</b>	<b>9</b>
2.1 God psykisk helse	10
2.2 Opplæringskontorets rolle	10
2.2.1 Oppsummering opplæringskontorets rolle	13
2.2.2 Instruktørens rolle	13
2.2 Livsmestringsmodellen	15
2.6.1 Figur livsmestringsmodellen	15
2.3 Sosial utvikling i yrkesfaglig opplæring	16
2.4 Vurdering som relasjonsbyggende element	18
2.5 Livsmestring	19

2.5.1 Oppsummering av teorikapittelet	20
<b>3.0 Metode</b>	<b>21</b>
<hr/>	
3.1 Metodens rammeverk	21
3.1.1 Metodevalg	22
3.2 Kvalitativt semistrukturert dybdeintervju	23
3.2.2 Intervjuguiden (vedlegg 2)	26
3.2.3 Pilotering av intervjuguiden	27
3.2.4 Rekruttering og utvalg	28
3.2.5 Utvalg	28
3.2.6 Gjennomføring av intervjuene	29
3.2.7 Vertikale tavler	30
3.2.8 Transkribering og databehandling	30
3.3 Analysemetode	31
3.3.1 Abduktiv tematisk analyse	31
3.3.2 Fem analysefaser	34
3.4 Forskningsetiske dimensjoner	35
3.4.1 Personvern, lydopptak og lagring av data	36
3.4.2 Personvern	37
3.4.3 Lydopptak og lagring av data	37
3.4.5 Validitet og reliabilitet	38
3.4.6 Reliabilitet	38
3.4.7 Validitet	39
3.4.8 Begrensninger	40
3.4.9 Oppsummering av metodevalg	40
<b>4.0 Funn</b>	<b>41</b>
<hr/>	
4.1 Symptomuttrykk og fellestrekk	41
4.2 Følelsesmessige prosesser	42
4.2.1 Oppsummering følelsesmessige prosesser	45
4.2 Mentale prosesser	45

4.2.1 Oppsummering mentale prosesser	48
4.3 Viljeshandlinger	48
4.3.1 Oppsummering viljeshandlinger	50
4.5 Oppsummering funn i studien	50
<b>5.0 Diskusjon</b>	<b>51</b>
<hr/>	
5.1 Symptomuttrykk i utvalget	52
5.4 Sosial utvikling	52
5.5 Vurdering	58
5.6 Livsmestring	61
<b>6.0 Oppsummerende refleksjon</b>	<b>62</b>
<hr/>	
<b>7.0 Litteraturliste og vedlegg</b>	<b>65</b>
<hr/>	
7.1 Litteraturliste	65
7.2 Vedlegg	71
7.2.1 Vedlegg 1, Samtykke og informasjon til informantene	71
7.2.2 Vedlegg 2, Intervjuguide	74
7.2.3 Vedlegg 3 Litteratursøk	76
7.2.4 Vedlegg 4, godkjenning fra SIKT	77
7.2.5 Vedlegg 5 Eksempel matrise	78
7.2.6 Vertikale tavler samlet	78

# Forord

Nå forstår jeg hva en master innebærer, studenten skal slite med tanker, følelser og erfaringer. Gjennom konkret vitenskapelig håndverk, skal produktet skapes.

Uten hjelp hadde denne masteroppgaven ikke kommet i stand.

Takk flotte informanter, takk for at dere delte deres erfaringer med meg, og viste meg inn i en verden der dere fjerner hindring etter hindring ved hjelp av hardt arbeid.

Jeg er imponert over hva dere har fått til i livet!

Takk veileder Sonia for din tålmodighet, skarpe observasjonsevne og tro på meg!

Takk Rune Bratlie for en dytt i riktig retning med kloke ord og fantastiske forslag!

Takk mine sønner som har forstått verdien av et godt måltid, kloke ord og ro.

Uten deg min kjære kone, kloke bestevenn og sjelefrende, hadde dette arbeidet ikke blitt til!

«Undring fører til endring»<sup>1</sup>

03. 06.2024

Raphaël Parcival Kjæret

---

<sup>1</sup> Sitat: min sønn Jonas P. Kjæret



# 1.0 Innledning

«Bygg på dine styrker, jobb med dine svakheter», sa en av informantene på slutten av intervjuet. Informanten satte ord på et av de viktigste elementene når symptomuttrykk tilknyttet Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) fører til problemer i opplæringen. Nyhetsbildet omhandler ofte psykisk helse blant ungdom og unge voksne (nrk.no, 2024). Det er sannsynlig at årsaken til denne mediedekningen, handler om det sosialøkonomiske aspektet ved å være utenfor arbeidslivet. Yrkesfaglig opplæring er en av arenaene som etter beste evne forsøker å veilede enkeltindividet med, og uten nevrodvergens, gjennom utdanning og dannelse inn i et samfunnsnyttig yrke.

Denne masteroppgaven handler om spesialpedagogiske temaer for opplæring i bedrift (Vg3) i yrkesfaglig opplæring i bygg og anleggsgagnene. Instruktørens rolle i læreprosessen er betydelig. Men i det store «utdanningsbildet» er det lite fokus på instruktørens innflytelse på opplæringen (Lasky et al, 2026, s. 161). Etter flere søk om tidligere norsk forskning som omhandler instruktørens påvirkning på lærlingens psykiske helse i yrkesfaglig opplæring, finnes det få kilder (se vedlegg 3). Det finnes en del forskning som omhandler elever i yrkesfaglig opplæring på Vg1 og Vg2 nivå. Det er viktig at man anerkjenner at lærlinger ikke er elever. Når eleven blir lærling, skjer det en markant endring i livet til lærlingen. Lærlingen kan ikke lenger «gjemme» seg i en klasse. Fra å være en av mange, opptil 16 elever i klassen på yrkesfag, til å bli senter for oppmerksomheten til flere personer. Instruktør, faglig leder, opplæringskonsulent (hvis tilknyttet), fagkonsulent fra fylket, ledelsen i bedriften med flere. Alle har fokus på at lærlingen lykkes i opplæringen.

Opplæring i bedrift et to-delt forhold. Det ene forholdet er arbeidstaker-arbeidsgiver forholdet. Det andre er opplæringsforholdet. Begge forhold er styrt gjennom hvert sitt lov-, og regelverk, og interageres i yrkesfaglig opplæring i bedrift.

Lov- og regelverk som regulerer videregående opplæring, setter heller ikke søkelys på interaksjonen mellom instruktør og lærling. I dagens opplæringslov er instruktøren nevnt 1 gang, i forbindelse med godkjenning av lærebedrift: «*Kvar enkelt bedrift skal ha ein eller fleire instruktørar som står føre opplæringa av lærlingane ...*» (Opplæringslova, 1998, § 4-3

3.ledd). I ny opplæringslov<sup>2</sup> (NOU 2019:23) er dette videreført, og instruktør er heller ikke her blitt nevnt flere ganger. Lærling er nevnt 48 ganger i nåværende opplæringslov (1998), i forbindelse med rettigheter og plikter som lærlingen må forholde seg til i opplæringen. I ny opplæringslov blir lærlinger lagt inn i begrepet «*dei som skal ha læretid i bedrift*», og er nevnt 13 ganger. Betyr mangelen på krav til instruktøren i opplæringsloven (1998), at hen ikke har rettigheter og plikter ut over det som er nevnt her? I nåværende forskrift til opplæringsloven nevnes instruktøren tre ganger (Kunnskapsdepartementet, 2006). I §3-3 omhandler aktivitetsplikten til lærlingen og faren for manglende vurderingsgrunnlag, i §3-7, om dialog mellom lærling og instruktør om lærlingens sosial- og annen utvikling og i §3-12 om halvårsvurdering i faget (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lærlingen blir nevnt 85 ganger i nåværende forskrift til opplæringsloven.

Opplæringen av nye fagarbeidere i bygg og anlegg handler om både det faglige og det sosiale. Når instruktøren sier: «Dette blir bra», eller «dette er fint» er det anerkjennelse av lærlingen som person. Anerkjennelse i opplæringsforholdet er svært viktig for den sosiale utviklingen til lærlingen, men det kan ikke regnes som en faglig vurdering. En faglig vurdering tar utgangspunkt i det utførte arbeidet og gjennomgås av lærling og instruktør sammen for å kartlegge hva som er utført riktig og hvor endringene skal skje. Instruktøren har heller ingen formell kompetanse i å veilede lærlingens sosiale og personlige utvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 43-44). Det står heller ikke i dagens lov og regelverk at instruktøren skal ha denne kunnskapen. Hvordan skal instruktøren klare å gjøre det som er forventet, når det ikke er et kompetansekrav utover det faglige? Ordinær yrkesfaglig didaktikk gjelder alle lærlinger, og i de aller fleste tilfeller er opplæringen god. Men hva med lærlingene som har nevroutviklingsforstyrrelser? Hvordan skal instruktøren tilrettelegge opplæringen for lærlinger med symptomuttrykk som følger med en diagnose? Basert på kunnskapshullene pekt på innledningsvis, er temaet i oppgaven snevret til en konkret gruppe lærlinger. Denne masteroppgaven søker å belyse hva lærlingene selv mener påvirker relasjonen mellom lærling og instruktør hos lærlinger med ADHD (se 2.4). Interessen for interaksjonen mellom lærling og instruktør er i hovedtrekk på grunn av arbeidet som opplæringskonsulent, i et opplæringskontor med ansvar for kursing av lærlinger og instruktører.

---

<sup>2</sup> Ny opplæringslov trer i kraft 1.08.2024

# 1.1 Problemstilling

«Hvordan beskriver lærlinger med ADHD relasjonen til instruktør som støtte for deres psykiske helse?». Studien utforsker hva lærlingene selv mener er viktige temaer for deres faglige og sosiale utvikling.

## 1.1.1 Bakgrunn for studiens tematikk

I problemstillingen ligger følgende rasjonale: Tanken om at relasjonen mellom instruktør og lærling ofte er uavklart i forhold til psykisk helse. Hvilket ansvar har instruktøren egentlig for lærlingens psykiske helse? Som etablert i innledningen har instruktøren ingen utdanning som gir hen muligheten til å tilpasse opplæringen for lærlinger med ADHD. En av tankene bak denne masteroppgaven er at temaer som lærlingen tar opp som problematiske, gir bedriftene som utdanner nye fagarbeidere større kompetanse til å se og endre sviktende psykisk helse hos lærlingen. Min tese er at dette kan oppnås gjennom gode vurderinger og påvirke sosial utvikling med mål om livsmestring gjennom utdanning.

Det er det en rekke spørsmål som opplæringskontor stiller seg i arbeidet med oppfølging av lærlingene: Hva kan et opplæringskontor, som holder kurs for instruktører, legge vekt på? Hvordan kan vi påvirke instruktøren i møte med lærlingen slik at dette gagnar lærlingens psykiske helse gjennom læretiden? Hvordan får vi bedriftene til å sette et større søkelys på betydningen av relasjonen mellom instruktør og lærling?

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i lærlingens følelser, tanker og erfaringer. Tanken er at følelser, tanker og erfaringer som lærlingene har hatt opp gjennom opplæringen, kan bidra til å vise oss hva vi skal vektlegge i et instruktørkurs. Dette er en konkret bestilling fra opplæringskontoret. Men kan man ut ifra intervju med fire informanter trekke noen form for konsensus for hva som bør vektlegges i instruktørkurset? Dette er noe som dette studie skal forsøke å gi et ser på. Og hvis svaret er tydelig, hvordan skal dette i fremtiden brukes i opplæring av instruktører?

Spørsmålene har blitt til på grunn av manglende forståelse for lærlinger med ADHD i yrkesfaglig opplæring i bedrift. En påstand som kan høres feilaktig ut når den ses i lys av hvor

langt bedriftene strekker seg i arbeidet med lærlingene sine. Men i min erfaringsverden finnes det et reelt grunnlag for å hevde dette. I mange tilfeller har lærlinger som ikke har snakket om sine utfordringer blitt ledet bort fra et yrke de ellers ville ha utdannet seg i. Min erfaring er at dette i stor grad skyldes mismotet når de ikke blir forstått, når de har problemer med å konsentrere seg og at de ikke klarer å forholde seg til mer enn en, eller to arbeidsoppgaver av gangen. Gruppen med lærlinger som har utfordringer, er overrepresentert i gruppen som avbryter læretiden, fordi de ikke klarer å komme på jobb tidnok og ikke klarer å finne seg til rette i bedriften. Lærlingen kan med et pennestrøk forlate opplæring i bedrift. Men som regel er det bedriften som ikke ser seg i stand til å stå i opplæringsforholdet. At lærlingen ikke har nok motivasjon til å komme til tiden de skal, har i min erfaringsverden sammen med manglende mestringsfølelse og sosial utvikling i bedriften. Selv når de får gode tilbakemeldinger fra bedriften så er det deres symptomuttrykk som får motivasjonen til å synke. Dette får en bekreftelse når de ser at andre klarer å tilegne seg faget raskere. Så langt er dette mine egne erfaringer som jeg her gjør rede for. Når det er sagt, er tallene tydelige: I perioden 2016-2022 er det 69.6 % som fullførte videregående yrkesfaglig opplæring i Norge etter en 5-6 år etter starten på yrkesfaglig videregående opplæring. Studieforbereidende videregående opplæring ligger et godt stykke over med 89,5% gjennomført i en 5 til 6 års periode etter å ha startet videregående utdanning (Statistisk sentralbyrå 2023).

### **1.1.2 Mål**

Målet med dette denne masteroppgaven er å undersøke hvilken påvirkning instruktørens rolle har på lærlingens psykiske helse i en spesialpedagogisk kontekst. Hovedfokuset er på faktorer som påvirker lærlingens psykiske helse sett fra lærlingens synsvinkel. Grunnen til dette er hensikten med å se hvordan vi i opplæringskontoret kan hjelpe instruktørene til å identifisere sammenhengen mellom psykisk helse og opplæring av lærlinger med ADHD. Videreføringen av denne tanken er å tydeliggjøre hvordan sosial utvikling og gode faglige vurderinger kan gi bedre psykisk helse. Bedre psykisk helse fører til bedre opplæring. Bedre opplæring fører til et fag- eller svennebrev som igjen gir mulighet til fast arbeid. Fast arbeid gir mulighet til økonomisk uavhengighet og dermed stabilitet i hverdagen (Nyen & Tønder, 2023). Stabilitet i hverdagen er en del av å mestre livet.

Det spesialpedagogiske aspektet i masteroppgaven handler om å se og finne fellesnevner hos lærlinger med noenlunde samme symptomuttrykk. Spesialpedagogikk er et bredt felt som

dekker et bredt spekter av behov for tilrettelegging for psykiske og mentale diagnoser. Alder er også en viktig faktor i spesialpedagogikken, ettersom forskjellige behov og ulik intervensjon, kan være mer relevante på forskjellige stadier i livet. Informantene i denne masteroppgaven er ferdig med læretiden med karakter bestått eller bestått meget godt etter fag eller svenneprøve. Deres alder kan sammenfattes som «ung voksen». Fordi lærlingene er ferdig med læretiden og dermed ikke er tilknyttet opplæringskontoret kan de snakke fritt om sin opplæring, med «etterpåkløskapens briller». Rasjonale for denne studien handler dermed også om studiens underliggende spørsmål sett fra lærlingens ståsted:

- Hva gjorde instruktøren riktig i opplæringen?
- Hva kunne instruktøren gjort annerledes i forbindelse med lærlingens utfordringer?

## 1.2 Grunntanker

Det er *to grunntanker* som er meningsbærende for den teoretiske forankringen i problemstillingen: Den *første grunntanken* er at all nøytral og positiv interaksjon mellom mennesker fører til læring (Antonovsky, 2005, s. 71-72). God interaksjon, uansett kompleksitet og varighet, fører til at vi lærer å samhandle, forstå eller ser mellommenneskelige anliggender og øker vår kunnskap om verden rundt oss. *fordi* vi falt. Implikasjonen av denne tanken er at intersubjektivitet handler om gjensidig påvirkning (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 351). Interaksjon kan ses som en erfaring, og når vi ser på det motsatte av nøytrale og positive erfaringer, altså negative erfaringer der interaksjon med andre har funnet sted, kan disse svekke fremtidig læring (Dewey, 1938, s. 25).

Den *andre grunntanken* er at alle mennesker har et grunnleggende behov for å gjøre det som er riktig. Min påstand er at dette ligger iboende i oss. Vi har en moralitet som, bevisst eller ubevisst, styrer følelser, tanker og handlinger (Myhre, 1996, s. 142). Et annet element, som bekrefter dette, er at alle har et ønske og behov for tilhørighet i et felleskap (Svare, 2020, s. 257). Ønsket om tilhørighet handler om å få dekket basale behov, dernest om anerkjennelse fra andre, så egen utvikling på ulike plan. Gjennom interaksjon med andre kompletterer vi ferdigheter og kunnskaper. Anerkjennelse fra omverdenen må til for å kunne mestre eget liv i et samfunn (Dewey, 1938). Når anerkjennelsen skjer, gir det kompetanse i å se det normative som samfunnsborger. Det normative viser vei til livsmestring i mange aspekter i livet. Begge grunntanker er implisitte grunnpilarer i det teoretiske bakteppe for denne masteroppgaven.

## 1.3 Begreper, tolkninger og roller

I denne delen av masteroppgaven redegjøres det for begrepet og hvordan de tolkes inn mot oppgavens rasjonale. Roller i yrkesfaglig opplæring er vesentlig for tolkning av studien. Min erfaring er at både lek- og fagfolk bruker begrepene uten å klargjøre hva de legger i begrepet. Det er overbærende sannsynlig at begrep og roller tolkes og leses ulikt avhengig av for forståelsen som leseren har.

### 1.3.1 Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)

I denne masteroppgaven kan begrepet ADHD føre til dissens hvis det ikke viser til hva som ligger til grunn for bruken av begrepet. Her kalles det et begrep fordi det i samfunnet generelt er en forståelse for hva ADHD innebærer (Hoem, s. 20). Begrepets diversitet har innflytelse på tolkningen av informanternes fortelling om deres diagnose og symptomuttrykk i opplæringen. Hvis utgangspunktet handler om nevroddivergens som ikke kan endres er dette et annet syn enn om det tenkes at personer med nevroddivergens kan lære metoder for å minimere sine symptomuttrykk (Antonovsky, 2005).

Diagnosen stilles av en psykolog eller psykiater, gjennom en kartlegging av adferd i ulike sammenhenger gjennom et spørreskjema. Spørsmålene i kartleggingen blir kategorisert i henhold til «International Classification of Diseases 10th. Revision (ICD-10) som er et klassifiseringssystem ((Svare.int., 2022). ADHD er en personlighetsforstyrrelse på grunn av symptomuttrykk knyttet til diagnosen. Problemer knyttet til hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker og oppmerksomhetssvikt, fører til endringer i personligheten. ICD er et klassifiseringssystem for klinisk arbeid i psykiatrien (Christensen & Nysæter, 2023, s. 3). Versjonen som brukes i Norge i dag er ICD 10 som gir en kategorisk forståelse av nevrouviklingsforstyrrelser. Den nyeste versjonen, ICD 11, handler mer om grad av alvorlighet i utfordringsbildet, enn spesifisering av kategoriene og hva de har å si for diagnosen. Blant fagpersoner er det en endringer i oppfatningen av nevrouviklingsforstyrrelser (Christensen & Nysæter, 2023). Endringen handler om å se nevrouviklingsforstyrrelser som en tilstand istedenfor en kronisk uforanderlig lidelse. Dette perspektivet kan være med på å endre hvordan vi kan se utdanningsmuligheter for unge mennesker med ADHD.

### **1.3.2 Prosesser**

Begrepet prosesser brukes i masteroppgaven i en rekke sammenhenger. Dette trenger en forklaring fordi prosess gjerne er tenkt som en logisk bevegelse fra en tilstand til en annen. I denne masteroppgaven tilføres begrepet prosesser flere kvaliteter enn forklaringen ovenfor. Først må vi anerkjenne at prosesser handler om mer enn tilstandsending. Avsporinger i prosessen selv, er et eksempel på hva, hvordan og hvorfor dette er viktig å se i sammenheng. Prosesser er ikke lineære og heller ikke ensporet. Prosesser i spesialpedagogikken er både buktende og mangesporet. Arbeidet med utfordringer knyttet til nevroutviklingsforstyrrelser er komplekse. Det er den som har diagnosen, som gjør selve arbeidet. I yrkesfaglig opplæring er det mange som har ansvar for tilretteleggingen av muligheter for at den som har en diagnose med symptomuttrykk skal ha mulighet til å lykkes i faget og dermed mestre deler av livet. Det er derfor at prosesser består av veien fra a til å, sidespor som fører til en bredere forståelse og buktningene som kan gi mulighet for refleksjon, for den som tar del i prosessen.

### **1.3.3 Forskerens kontekst og opplæringskonsulentens rolle**

Denne masteroppgaven er skrevet av en opplæringskonsulent. For å tydeliggjøre konteksten for utdannelsen som spesialpedagog settes mitt virke i sammenheng med spesialpedagogens oppgaver. Opplæringskonsulentens rolle er å bistå bedriften i opplæringens formelle del og å påse at sosiale forhold ligger til rette for lærlingen.

Som opplæringskonsulent i et opplæringskontor, er det ofte saker der lærlingens psykiske helse veies opp mot utdanningen av nye fagarbeidere innen bygg og anlegg.

I opplæringskontoret ser vi tilfeller der lærling og instruktør ikke klarer å samarbeide om opplæringen. Erfaringen i møter med lærling, instruktør og bedrift tilsier at manglende samarbeid ofte handler om lærlingens psykiske helse. Som regel er dette utfordringene knyttet til diagnoser. Derfor vil rettes oppmerksomheten på de tilfellene der lærlingen har diagnoser, som gir utfordringer i samarbeidet med instruktør i opplæringen. Utfordringene er diagnostisert og har en direkte påvirkning på lærlingens psykiske helse. Opplæringskontoret får ikke beskjed om diagnoser eller læringsutfordringer knyttet til lærlingen når hen begynner i medlemsbedriften. Unntaket er når lærlingen selv forteller om utfordringene sine, men det skjer ikke ofte.

Studiet i spesialpedagogikk, erfaring som instruktør i egen bedrift, yrkesfaglærer, prøvenemndsmedlem og opplæringskonsulent, gir forskeren mulighet til å reflektere rundt opplæring i bedrift både som pedagog, fagarbeider og spesialpedagog. Det er sannsynlig at forskerens innfallsvinkler, har mangler. Men selv med forskerens forforståelse (Gadamer, 2023), er det likevel en fare for feiltolkninger av resultatene. Dette aspektet hensyntas kontinuerlig i refleksjonene under utarbeidelse av denne masteroppgaven.

### **1.3.4 ADHD, nevroutviklingsforstyrrelser, nevrodivergens og symptomuttrykk**

Noen begreper brukt i studien trenger mer oppmerksomhet for å unngå tolkningsfeil. Når begrepet nevroutviklingsforstyrrelser blir brukt er det for å generalisere utsagnet for en større gruppe (Tetzchner, 2019, s. 53). Studien omhandler lærlinger med ADHD, men det er i en del tilfeller likevel brukt nevroutviklingsforstyrrelser som paraplybegrep med tanke på fremtidig forskning på lærlinger i yrkesfaglig opplæring, som faller inn under kategorien.

ADHD er mer spesifikk enn nevroutviklingsforstyrrelser, men i henhold til DSM-5 TR (2022) er det klassifisert i flere kategorier. Fra tilstanden beskrevet i delvis remisjon til høy vedvarende alvorlighetsgrad, men også symptomuttrykk kombinert, eller delvis presentert er en del av diagnosen. Dette vil si at personer med ADHD kan ha ulik sammensetning av symptomuttrykk. Dette medfører at det i studiens funn, vil generaliserte utsagn kunne ha avvik på grunn av diversitet og variasjon i symptomuttrykk.

Nevrodivergent/nevroudivergens er et begrep som innebærer at adferd og hjernefunksjonens utvikling er annerledes enn normalutvikling (Store medisinske leksikon, 2024).

Nevrodivergent brukes om personen selv, mens nevroudiversitet brukes om gruppen individet tilhører, i henhold til kategoriseringen i DSM-5 TR (2022).

Symptomuttrykk som begrep, er i studien definert som den subjektive opplevelsen av symptomene tilknyttet diagnosen informantene opplever i sin hverdag. Eksempelvis hvordan følelseslivet blir påvirket av å ha redusert arbeidsminne som følge av oppmerksomhetssvikt.

I teksten er det stedvis referert til *andre* som i «... utvikler seg annerledes enn *andre*», med dette menes funksjonsfriske i lignende eller samme situasjon.



## 2.0 Teoretisk forankring

Det generelle teoretiske grunnlaget er hentet fra økologisk systemteori til Uri Bronfenbrenner (1996), tankene om erfaring og læring fra John Dewey (1938) og ideen om salutogenese fra Aaron Antonovsky (2005). Den pragmatiske teoretiske forankringen i analysen av funnene, er tenkt på bakgrunn av Etienne Wengers tanker i *Communities of Practice* (Wenger, 1998). *Communities of Practice* oversettes her som yrkesfelleskap<sup>3</sup>. Grunnen til at begrepet yrkesfelleskap blir brukt i denne masteroppgaven, er for å snevre inn betydningen av begrepet til å omhandle det faglige felleskapet i yrkesfaglig opplæring.

I livsmestringsmodellen kobles teorigrunnlaget opp mot livsmestring, identitet dannes gjennom *følelsesmessige prosesser*, mening blir til gjennom *mentale prosesser* og praksis vises gjennom *viljeshandlinger* (Wenger, 1998). Alle yrkesfaglige felleskap har også elementer av *vurdering* og *sosial utvikling*. Målet for yrkesfaglig utdanning er å mestre livet.

For å danne konsensus rund begrepsbruken av diagnosen ADHD, er boken til Sverre Hoem, *ADHD, en håndbok for voksne med ADHD*, brukt som kilde i den teoretiske forankringen. For å kunne bruke livsmestringsmodellen som teoretisk grunnlag, er det satt frem et premiss som kontekstuell betingelse: Definisjonen på hva som her er tenkt som god helse.

Dermed er følgende rekkefølge brukt:

- God helse – kontekstuell premiss
- Rollen til opplæringskontor og instruktør i yrkesfaglig opplæring
- Livsmestringsmodellen – teori for diskusjonen
- Sosial utvikling – syntese av forholdet mellom følelser og tanker
- Vurdering – syntese av forholdet mellom tanker og viljeshandlinger
- Livsmestring – målet for utdanning

---

<sup>3</sup> Satt i kontekst for studien utledet av den danske oversettelsen: *Praksisfelleskap*.

## 2.1 God psykisk helse

Livsmestringsmodellen tar utgangspunkt i mange begreper og tankesett, men et begrep har en gjennomgripende virkning i tolkningen av modellen. Begrepet god helse, og derfor defineres dette her for at tolkningsviklingen blir slik modellen er tenkt. Grunnen er at begrepet ses opp mot ses opp mot symptomuttrykk hos lærlinger med ADHD.

God helse har som begrep flere tolkningsmuligheter avhengig av hvilket teoretisk utgangspunkt som anses for å være dekkende. Spesialpedagogikken er har både en teoretisert side og en praktisk side. For eksempel skal spesialpedagogen i praksisfeltet finne arbeidsmetoder, støttetiltak, tilretteleggingstiltak, veilede og gi råd (Hyggen & Hammer, 2013, s. 199-2004). Dette fordrer at grunnleggende begrep har ulik tilnærming i ulike situasjoner.

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer god helse slik: «*En tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av lidelse eller sykdom*» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2022). God helse innbefatter også god psykisk helse. God psykisk helse er avhengig av at kropp, følelser og tanker er i balanse (Andersen, 2021).

I studien defineres god helse som *Frihet fra begrensninger*. Frihet er her tenkt som å ha mulighet til å velge det som er riktig for en selv og samfunnet (Bronfenbrenner, 1996).

I livsmestringsmodellen er tanken at balansen mellom disse tre elementene fører til mulighet for livsmestring (Antonovsky, 2005, s. 235). Det vil kunne påstås at noen av delene ikke trenger å være optimale for å mestre livet. Dette stemmer, men livsmestringsmodellen er tenkt som en forklaringsmodell for å kunne kartlegge hvor tiltak bør iverksettes, når yrkesfaglig opplæringen ikke fungerer. Et annet aspekt er at det er mulighet for å finne indikatorer når opplæring av nevnte gruppe er velfungerende. Når man setter søkelys på noe som fungerer, er det erfaringsmessig slik at det skjer mer av det. Et produkt av denne tanken er at det til slutt ikke er tid til det som ikke fungerer.

## 2.2 Opplæringskontorets rolle

Her redegjøres det om opplæringskontorets rolle. Hensikten er å belyse hvorfor forståelse for psykisk helse er vesentlig kunnskap for et opplæringskontor. Opplæringskontoret er en av

kontraktpartene i lærekontrakten (Opplæringsloven, 1998). Partene er lærlingen, faglig leder, daglig leder i opplæringskontoret og fagopplæringen i fylket (NOU 2019:25). Grunnlaget for lærekontrakten er en arbeidsavtale mellom lærling og medlemsbedrift. Arbeidsavtalen og lærekontrakten er bunnet sammen og danner grunnlaget for den formelle delen av opplæring i bedrift (Forsynings-, administrasjons- og kirke departementet, 2013). Dermed er opplæring i bedrift et to-delt forhold, opplæringsdelen som styres av opplæringsloven med forskrift (Opplæringsloven, 1998; Forskrift til opplæringsloven, 2006). Forholdet mellom arbeidsgiver og arbeidstaker styres av blant annet arbeidsmiljøloven med forskrifter (Arbeidsmiljøloven, 2005). Min erfaring er at opplæringskontoret bruker mye tid på å forklare og tolke dette to-delte forholdet ovenfor bedriftene og andre som trenger kunnskapen.

Det er noen klare konsekvenser knyttet til dette to-delte forholdet. Arbeidsavtalen kan eksistere uavhengig av lærekontrakten, men da er ikke kandidaten i opplæring. Lærekontrakten kan derimot ikke eksistere uten en arbeidsavtale. En av konsekvensene av dette to-delte forholdet er at arbeidsavtalen har samme utløpsdato som lærekontrakten. En arbeidsavtale for en lærling har dermed ingen utløpsdato, men må forholde seg til sluttdatoen på lærekontrakten. Et ordinært læreløp på to års læretid er kort for å tilegne seg et håndverk.

Når lærlinger med ADHD (Hoem, 2008) gjennomfører læretiden, så skal bedriften ha mulighet til å tilrettelegge opplæringen slik at også lærlinger med ADHD har mulighet til å tilegne seg faget. Det er opplæringskontorets rolle å kvalitetssikre at opplæring blir gitt, men også at lærlingen tar til seg opplæringen i henhold til opplæringslovens bestemmelser (Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet, 2013).

I denne studien er det derfor vesentlig at man tar hensyn til to-delingen i opplæring i bedrift og legger ansvaret der ansvaret hører hjemme. Med dette menes at normal omsorg for lærlingens psykiske helse hører til medlemsbedriften med tanke på arbeidsgiver - arbeidstaker forholdet (AML, 2005). Bedriften skal tilrettelegge for god faglig og sosial utvikling.

Opplæringskontoret opplever at bedriftene har stor sosial bevissthet for alle lærlingene. I ordinære opplæringsløp med lærlinger som ikke har begrensninger på grunn av symptomuttrykk, har opplæringskontor og fylket liten påvirkning på lærlingens utvikling. I de

tilfellene er opplæringskontorets rolle en ren kvalitetssikring av opplæringen (Haaland & Svoen, 2023, s. 64). Men når lærlingen har utfordringer knyttet til nevroddivergens, er det min erfaring at opplæringskontorets rolle kan være vesentlig for både faglig og sosial utvikling.

Når lærlingen med symptomuttrykk, har utfordringer med psykiske helse, på grunn av nevroutviklingsforstyrrelser, noe som fører til vansker med forståelse for det faglige, er dette ansvarsområdet ikke bare ansvaret til bedrift og opplæringskontor, men også til fagopplæringen i fylket (opplæringsloven, 2006). Når bedriften er tilknyttet et opplæringskontor, er opplæringskontoret støttespiller til bedriften og fylket.

Opplæringskontoret har sett at spesialpedagogisk kunnskap er nøkkelen til å kunne veilede lærlinger med utfordringer og bedriften i opplæringen.

Hensikten med spesialpedagogisk kompetanse er å få lærling, instruktør og bedrift på et spor der lærlingen lærer faget og bedriften rekrutterer en ny fagarbeider over tid. Videre handler spesialpedagogisk kunnskap i et opplæringskontor også om å vite når fagopplæringen i fylket skal involveres. Opplæringskontoret bør også ha kompetanse til å anbefale lærlingen å ta kontakt med fastlegen for utredning eller oppfølging utover det som fagopplæringen i fylket kan tilby.

Når dette er sagt er det viktig å påpeke at opplæringskontorets rolle i første rekke er veiledende, men noen ganger også rådgivende (Johannessen, Vedeler & Kokkersvold, 2010, s. 21-22). Veiledning i denne sammenhengen er å finne riktig aktør for problematikken, for eksempel etablere kontakt med psykologisk pedagogisk oppfølgings tjeneste (PPOT). Dette kan opplæringskontoret gjøre direkte eller via fagopplæringen i fylket. Rådgivning i denne sammenhengen handler om å gi instruktør og lærling konkrete verktøy i opplæringen. For eksempel ved å gjennomføre en GAP-analyse for å kartlegge enkle, men konkrete tiltak som kan gjennomføres i den daglige opplæringen (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 39).

En GAP-analyse tar utgangspunkt i nåværende situasjon, kartlegger ønsket situasjon og søkelyset som rettes mot gapet mellom disse to, bør resultere i tiltak for å nærme seg den ønsket situasjon. Iterativt arbeid med en slik metode fører ofte frem til ønsket situasjon. Erfaringer med GAP-analyser viser at å legge inn et element der lærlingen selv beskriver

hindringer for å nå målet, er bevisstgjørende. Når hindringene er kartlagt kommer som regel lærlingen selv frem til hva hen kan gjøre for å minimere, eller fjerne hindringene.

Lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser vil i stor grad føre inn distinkte indikatorer på symptomuttrykk i en GAP-analyse. Det er dessverre slik at det erfaringsmessig har det foregått mye i bedriften som opplæringskontoret ikke får beskjed om før situasjonen eskalerer. Da er ansvaret for oppfølging av lærlingens psykiske helse, et samarbeid mellom bedrift, opplæringskontor og fylke (NOU 2019:25, s. 144)

### **2.2.1 Oppsummering opplæringskontorets rolle**

Oppsummert handler opplæringskontorets rolle om å sikre og kontrollere kvaliteten for både utdannelsen og det dannende aspektet ved lærlingens opplæring, være med som medierende partner i konflikter og fremsette tiltak for å bedre situasjonen. Opplæringskontor er i henhold til dagens lovverk kontraktspart, derfor gjelder overordnet del av læreplanverket like mye for opplæringskontor, som for skoleverket for øvrig (Kunnskapsdepartementet 2017).

### **2.2.2 Instruktørens rolle**

Her redegjøres hva som legges i instruktørens rolle. Instruktørens rolle er i første rekke å lære bort faget til lærlingen. Overføringen av kompetanse handler om å vise hva som skal gjøres, hvordan det utføres og hvorfor det er slik. Dette krever kompetanse i faget og kunnskapstørst hos instruktøren (Haaland & Nilsen, 2023, s. 35). Kompetanseoverføring handler i tillegg om å kunne vurdere faglig utvikling hos lærlingene, slik at hen lærer av å bli vurdert. Faglig kompetansebygging handler om sammenføyingen av tre deler: Å kunne koble fagteori og fagpraksis sammen til en helhet. Å kunne utføre faget i kjente og ukjente sammenhenger og å kunne reflektere og tenke kritisk over løsninger og eget arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Instruktørens rolle handler om å vise hvordan struktur i lærlingens tankeverden, påvirker gjennomføring, vurdering og resultat, som fører til faglig mestring (Selmer & Amundsen (2023). I forordet i høringsutkastet for kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, Høringsutkast PDF, s. 2, 2017, 10. mars), gis instruktørrollen ansvaret til å forholde seg til overordnet del av læreplanverket. Dette innebærer at instruktørrollen blant annet, skal være med å gi lærlingen mulighet til å utvikle seg sosialt i bedriftens sosiale strukturer.

Lærlinger ser opp til sin instruktør. I stor grad er dette på grunn av instruktørens faglige dyktighet. Det er dette asymmetriske maktforholdet, sett gjennom lærlingens briller som er kjernen i denne studien. Lærlingens utvikling i sin *mikrosvære* (Bronfenbrenner, 1996) vil påvirkes av instruktørens væremåte (Haaland & Nilsen, 2023, s. 36). *Mikrosystemet* refererer til de direkte omgivelsene der interaksjon med andre skjer. I yrkesfaglig opplæringskontekst handler dette om relasjonen mellom lærling og instruktør i yrkesfaglig opplæring. Disse direkte interaksjonene har stor innvirkning på følelsesmessig utvikling da de formidler de grunnleggende relasjonelle erfaringene og støttestrukturene (Tetzchner, 2019, s. 26). For eksempel, et støttende hjem og et oppmuntrende arbeidsmiljø for lærlingen, kan fremme positiv affektiv utvikling, mens konflikter eller neglisjering kan føre til negative følelsesmessige utfall (Bronfenbrenner 1996). Lærlingers evne til å bruke kognitive ferdigheter som problemløsning, kritisk tenkning og beslutningstaking, påvirker deres evne til å utføre oppgaver og lære nye ferdigheter på arbeidsplassen. Måten lærlinger oppfatter og tolker arbeidsoppgaver og situasjoner, basert på deres tidligere erfaringer og mentale rammeverk (Haaland & Nilsen, 2023, s. 41), former deres tilnærming til læring og utførelse av oppgaver.

Lærlinger med ADHD er spesielt utsatt i opplæringen, fordi deres tanker, følelser og handlinger påvirkes av deres symptomuttrykk (Rønhovde, 2018, s. 23-24). Innlæring av nye faglige elementer er vanskeligere på grunn av utfordringer knyttet til oppmerksomhetssvikt og impulsivitet (Hoem, 2008). Den hyperaktive delen i diagnosen er som regel ikke et problem i yrkesfaglig opplæring i bygg og anlegg. Lærlinger med ADHD har erfaringsmessig stor fysisk utfoldelse i løpet av en arbeidsdag. Det vises at bedriftene tar inn lærlinger med ADHD, på grunn av deres mer eller mindre gode fysiske kondisjon. Hovedproblemet med hyperaktiviteten er, at i kombinasjon med konsentrasjonssvikt og manglende impulskontroll, fører til en del hurtig utført, men feilaktig arbeid.

## 2.2 Livsmestringsmodellen

I denne delen av teorigrunnlaget legges forskerens tanker rund livsmestring frem, gjennom modellen laget som en del av eksamen i psykisk helse ved USN 2022 (Kjæret, 2022). Selv om modellen er forskerens produkt, fremsettes den med bakgrunn i både empiri og teori. Modellen er noe omarbeidet fra tidligere versjon, fordi utvidet teoretisk forståelse og erfaringer har økt kunnskapsgrunnlaget som ligger bak utviklingen av modellen.

Livsmestringsmodellen etablerer det teoretiske rammeverket for utformingen av spørsmålene i intervjuene, vil bli brukt som et analyseverktøy for tolkningen av resultatene og være en referanseramme for diskusjonen. Meningen er å visualisere hvordan ulike deler av mennesket påvirker og utfyller hverandre. Inspirasjonen til livsmestringsmodellen er hentet fra blant annet ideene til Uri Bronfenbrenner (1996), Aaron Antonovsky (2005), John Dewey (1938), Etienne Wenger (1998), offentlige styringsdokumenter og forskerens erfaringer i yrkesfaglig opplæring.

### 2.6.1 Figur livsmestringsmodellen

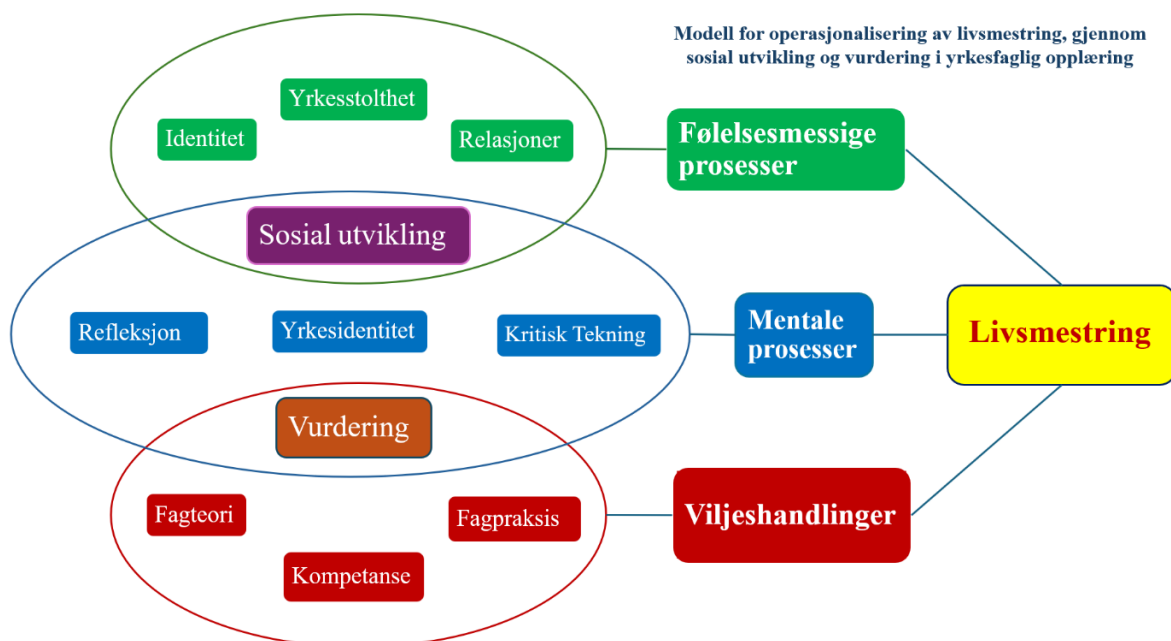


Fig 1 Modell for operasjonalisering av livsmestring i yrkesfaglig opplæring. Raphaël P. Kjæret (2022)

## 2.3 Sosial utvikling i yrkesfaglig opplæring

Sosial utvikling skjer når følelser og tanker møtes i interaksjon med andre mennesker (Antonovsky, 2005, s. 72-74). I modellen er sosialutvikling et produkt av følelsesmessige prosesser og mentale prosesser. Når individet har frihet i tanker og følelser blir interaksjonen med andre prosessert på en annen måte enn om individet har begrensninger i form av symptomuttrykk som påvirker følelser og tanker (Ulland & Thorød, 2015, s. 70-74).

Frihet i følelsesmessige prosesser handler om å kunne vise og kjenne følelser som et resultat av en kausalitet (Antonovsky, 2005, s. 44). Følelsesmessige prosesser kan være med på å vise hvilke muligheter som finnes og hva som er riktig å gjøre. Prosessene former i stor grad holdninger og påvirker handlinger. Relasjonsbygging foregår i første rekke som en følelsesmessig prosess der vi anerkjenner kvaliteter i et annet menneske (Antonovsky, 2005, s. 73; Honneth, 2009). Etter at følelsesprosessen har satt sitt preg på mentale prosesser, er det kun i det bevisste mennesket at endring vil kunne skje. Identitet dannes gjennom følelser (Skatvedt, 2009). I yrkesfaglig opplæring handler dette om yrkesstolthet som bygges gjennom relasjonen med andre i det faglige (Lethigangas, 2018). Instruktøren har en særskilt rolle i formingen av yrkesstolthet. I livsmestringsmodellen ser vi at sosialutvikling handler om både mentale prosesser og følelsesmessige prosesser (Wenger, 1998, s. 145). Interaksjonen mellom disse prosessene fører til at instruktøren får mulighet til å vise den faglige verden til lærlingen.

Frihet i mentale prosesser handler om å kunne bruke sin fornuft og evnen å kunne ha klare og tydelige tankerekker (Dewey 1938). En klar og strukturert tankeverden, fører til at vi kan bekrefte eller avkrefte, at våre handlinger stemmer overens med felles interesser og normer. Med andre ord, å bruke sin egen tankekraft for å kunne avgjøre om det vi gjør, er riktig. I yrkesfaglig sammenheng handler dette om å kunne strukturere arbeidsoppgavene fra begynnelse til slutt gjennom å planlegge i arbeidet i tankene trinn for trinn (Haaland & Nielsen, 2023, s.129). Videre handler mentale prosesser (Tetzchner, 2019 s. 364) om å gjennomføre vurdering av arbeidet alene og sammen med instruktør. Vurdering handler om å gjennomgå arbeidet mentalt i samtale med seg selv eller instruktør trinn for trinn. Det er vesentlig å trekke ut følelser fra vurderinger fordi vurdering handler om å se begreper og fakta i sammenheng.



Når følelser er innblandet tåkelegger dette helhetsbildet i vurderingen. Når mentale prosesser styrer vurderingen fører dette til at verdiskapningen som skjer i utførelsen av et håndverk, forankres i forestillingsverden som meningsfull (Wenger, 1998). For å få dette til, må det skje *indre* og *ytre* forhandlinger av mening (Wenger 1998, s. 52). Den indre forhandlingen handler om å kontrollere arbeidet og ha en indre dialog om arbeidet er i henhold til forestillingen om det ferdige produktet. Den ytre forhandlingen handler om dialogen mellom instruktør og lærling i vurderingen av arbeidet.

Meningsforhandlingen vil så fall bekrefte hva lærlingene har gjort riktig og hvor arbeidet må endres for å oppnå det ønskede resultatet. I den ytre forhandlingen om mening, bekrefte og korrigeres begreper sett opp mot fakta (Hatteland, 2011). Et godt eksempel på dette er at lærlingen går gjennom oppgaven trinn for trinn og får bekreftet at det som er utført er riktig. Når lærlingen kommer til et sted i sin vurdering der instruktøren ser at hen kan endre noe for å få et bedre resultat, forklarer instruktøren hva og hvordan endringen bør gjøres. Da kobles begrepene opp mot fakta i forklaringen, og det skjer en faglig bekreftelse (Haaland & Svoen, 2023, s. 121-122).

Vi ser at følelser kan svekke vurderingsarbeidet i. Følelser som bra eller dårlig i en vurdering, fører til følelser som svekker vurderingen. Når følelsen «*bra*» får overhånd kan både instruktør og lærling overse elementer som bør endres. Når følelsen «*dårlig*» får overhånd kan dette demotivere lærlingen. Dette påvirker lærlingenes psykiske helse (Ulland & Thorød, 2015). Det er grunnen til at følelser ikke bør styre vurderingen. Etter at vurderingen er gjennomført kan følelsen av mestring hos lærlingen og følelsen av stolthet hos instruktøren føre til anerkjennelse. Anerkjennelse handler om en forutgående følelsesmessig prosess. Som vi ser i livsmestringsmodellen, trengs det en relasjon for å kunne bli anerkjent. Dette er i seg selv identitetsdannende (von Tetzchner, 2019, s. 373).

Frihet i viljeshandlinger handler om at vi konkretiserer tanker og følelser. Konkretiseringen skjer gjennom viljeshandlinger. Begrepet viljeshandling handler i denne konteksten om handlinger som er villet og skjer i bevisst tilstand. Det er mye vi gjør som er automatisert, men viljeshandlinger hos lærlinger skjer når lærlingen lærer faget. Det handler om den bevisste handlingen der evner og kunnskaper omdannes til kompetanse. For å få til dette, trenger lærlingen en teoretisk forståelse og praktiske ferdigheter. I skjæringspunktet mellom

mentale prosesser som refleksjon og kritisk tenkning og viljeshandlinger, som bruken av teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter, ligger vurdering. Både egenvurdering og vurderingen i samspillet mellom instruktør og lærling inngår i begrepet *vurdering* i Livsmestringsmodellen. Halvårsvurderingen handler om å se helheten i opplæringen og sette søkelys på hva som trengs av videre kompetansebygging i opplæringen. Friheten i viljeshhandlingene handler derfor om å ville lære faget og bruke tid på å koble teori og praksis sammen, til kompetanse. Her er tanken at når ikke lærlingen stiller faglige spørsmål som innehar kvalitetene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, hindres kompetansebyggingen. *Hva* handler om å vite hvilket arbeid som forventes utført, *hvordan* handler om hvilke arbeidsoperasjoner som trinn for trinn utgjør arbeidsprosessen og *hvorfor* handler om det teoretiske grunnlaget som gir mulighet til å utføre arbeidet både i kjente og ukjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når lærlingene fører logg er det derfor disse tre elementene som bør brukes i den skriftlige delen av loggen.<sup>4</sup>

## 2.4 Vurdering som relasjonsbyggende element

Sosial utvikling skjer når følelser bekreftes gjennom tilhørighet, yrkesstolthet og identitet. Vurdering skjer når klare tankerekker fører til kompetansebygging gjennom refleksjon og kritisk tankegang i sammenføyingen av fagteori og fagpraksis. Alt for ofte blir følelser tatt inn i vurderinger i yrkesfaglig opplæring i bygg og anlegg. Begrepene sosial utvikling og vurdering i livsmestringsmodellen, er tenkt som virkemidler for å se etter balanse i følelsesmessige prosesser, mentale prosesser og i viljeshandlinger. Yrkesfaglige relasjoner (instruktør-lærling) føyer sammen identitet og yrkesstolthet gjennom sosial utvikling i deres intersubjektivitet (Honneth, 2009, s. 161). I mentale prosesser danner refleksjon og kritisk tenkning yrkesidentitet, både gjennom sosial utvikling og gjennom gode vurderinger. I viljeshandlinger vises kompetanse, gjennom sammenføyingen av teori og praksis gjennom gode vurderinger (Haaland & Svoen, s. 121-122).

Hvordan skal delene i livsmestringsmodellen som er gjennomgått, være med på å finne indikatorer for lærlinger med ADHD som fører til økt livsmestring? Dette bli belyst i siste del

---

<sup>4</sup> Loggføring for lærlinger i bedriftene tilknyttet opplæringskontoret har en skriftlig del, en del der de legger inn bilder av sitt arbeid og en del der arbeidet kobles opp mot læreplanen.

av teorikapittelet som handler om målet for utdanning, målet for å være en del av et samfunn og i denne studien især, målet for yrkesfaglig opplæring i bedrift for lærlinger med ADHD og symptomuttrykk.

## 2.5 Livsmestring

Livsmestring er det endelige målet for utdanning. Frihet fra begrensninger kan føre til livsmestring gjennom gode vurderinger og sosial utvikling. Å ha balanse i følelseslivet, den mentale verden og ha vilje til å handle, er her fremsatt som kjernen til livsmestring. Å være en samfunnsborger som lever et produktivt og godt liv, er intensjonen i all utdanning (Stray & Wittek, 2014, s. 655). I livsmestringsmodellen vises at sosial utvikling, gjennom vurdering er et vekselvirkende ansvar mellom lærling og bedrift. I overordnet del av læreplanverket legges det vekt på en rekke faktorer som fører til økt livsmestring. I *prinsipper for læring, utvikling og dannelse*, står det følgende: «*Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende*» (kunnskapsdepartementet 2017).

I masteroppgavens kontekst innebærer dette at livsmestring handler om å få muligheter til å ta gode valg som styrker psykisk helse gjennom relasjoner i opplæringen. For at dette skal lykkes tenkes det at følelsesmessige prosesser, mentale prosesser og viljeshandlinger har innvirkning på, og harmonere med hverandre (Reinås, 2023).

I overordnet del av læreplanverkets del om sosial læring og utvikling (2017), står det: «*Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre*». Dette kobler lærlingens følelsesmessige prosesser med følelser om identitet og yrkesstolthet sammen med mentale prosesser. I overordnet del av læreplanverket omtales følelser, tanker og erfaringer som i livsmestringsmodellen er representert i følelsesmessige prosesser, mentale prosesser og viljeshandlinger. Livsmestring i denne studien handler dermed om å se hvordan informantenes beskrivelser av deres erfaringer (Dewey, 1938), følelsesmessige prosesser og mentale prosesser fører til viljeshandlinger som er delaktige i en positiv utvikling (Reinås, 2023, s. 8), som fører til god og aktiv samfunnsdeltagelse (Tarrant & Thiele, 2016).

### **2.5.1 Oppsummering av teorikapitlet**

Som belyst har vi sett hvordan livsmestring kan være et mål for yrkesfaglig opplæring i bedrift for lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser med symptomuttrykk.

Styringsdokumenter og teori er i stor grad enig i premissene satt frem her. I teoriens bakteppe forteller John Dewey (1938) om erfaring er grunnleggende for all læring, Aron Antonovsky (2005) fortrenger det gammeldagse synet på helse ved sine tanker om salutogenese der frihet fra begrensinger handler om å se muligheter til et godt liv gjennom å lære å håndtere symptomuttrykk (Orm et al, 2022), Etienne Wenger som ser hvordan yrkesfelleskaper lærer gjennom kognitiv, emosjonell og handlingsmønster er gjensidig utdannende, Sverre Hoem som forteller hva, hvordan og hvorfor voksne med ADHD fungerer og kan utvikle seg.

## 3.0 Metode

I denne delen blir det gjort rede for metoden brukt for å svare på problemstillingen: «*Hvordan beskriver lærlinger med ADHD relasjonen til instruktør som støtte for deres psykiske helse?*». Metoden for denne masteroppgaven handler om å systematisere hva som er gjort og vise frem nye tanker basert på vitenskapelig grunnlag (Kovac, 2023, s. 11). Vitenskapelig tankesett fører til at forskerens forståelse av prosessen og tanker har vært gjennom en gjenkjennbar prosess. Prosesser i vitenskapen skal følge et sett med forutsetninger, normer og regler (Kvale & Brinkmann, 2015). All forskning skal kunne se under en kritisk lupe for å kunne avgjøre om forskningen fører til økt kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18).

I dette kapittelet blir metoder presentert og vurdert. Livsmestringsmodellen, omtalt i teorikapittelet, vil bli belyst som analyseverktøy. Rekkefølgen av metodene i forskningen vises. På slutten av kapittelet vil validitet, reliabilitet og etiske betraktninger få egen oppmerksomhet som overbyggende temaer for metoden.

Hoveddelene i kapittelet er:

- Metodens rammeverk
- Metodevalg
- Utvalg og rekruttering
- Intervjugjennomføring
- Transkribering
- Fenomenologisk hermeneutisk analysemetode
- Validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger

### 3.1 Metodens rammeverk

Studiens metodiske rammeverk har innslag av fenomenologisk hermeneutisk tankegods. Fenomenologien handler om å se fellestrekk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45) i erfaringene som lærlinger med ADHD forteller om med tanke på deres egen psykiske helse. Hensikten er

å løsrive seg fra eksisterende fenomenologisk referanserammer slik at nye tanker kan settes opp mot det teoretiske bakteppe (Skilbrei, 2023, s. 46).

Det hermeneutiske blikket har sitt utspring i forståelse og tolkningen av resultatene på bakgrunn av forskerens forforståelse (Kovac, 2023, s.132). I denne masteroppgaven er dette et vesentlig punkt fordi forskeren har rekruttert informantene fra en gruppe mer eller mindre kjente personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). Informantene selv er også klar over at forskeren kjenner dem i mindre eller større grad. Ut ifra en hermeneutisk synsvinkel impliserer dette at forforståelsen kan ha en reel innvirkning på tolkningen av resultatene (Gadamer, 2013). Vi kan ikke selv velge hvilke forforståelser som vi legger til grunn for tolkningen. Det er hele forskerens erfaring som spiller inn når vi leser tekster, hører utsagn og setter det leste og hørte i kontekst (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Min forforståelse handler i tillegg til kjennskap til informantene, om alle yrkesfaglige roller jeg har deltatt i. Det er derfor vesentlig å være undrende i intervjuene, ikke bekreftende. Undring har kvaliteten at den åpner opp for muligheter som betrakteren ikke selv har erfart (Dewey, 1938).

### **3.1.1 Metodevalg**

I denne masteroppgaven er det valgt kvalitativt intervjuundersøkelse som metode. Kvalitativ forskning forsøker å finne frem til observasjoner som omhandler informantens liv i en spesifikk sammenheng (Kvale & Brinkmann 2015, s.42). I prosessen har valg av metode, en klar oppgave for hva man ønsker å finne ut. Denne masteroppgaven forsøker å belyse opplæring i bedrift i bygg og anlegg, der lærlinger med ADHD og symptomuttrykk, selv kommer med sine betraktninger av sin relasjon til instruktør.

Meningen med metodevalget er å underbygge argumentasjonsrekkene til rammeverket er sterk nok til å vise at funn står i sammenheng og kan brukes i en annen eller større kontekst (Skilbrei, 2023, s. 12). Et av studiens formål er å vekke interessen for tema. Et annet mer pragmatisk mål er å kunne identifisere indikatorer som fører til bedre tilrettelegging av opplæringen av lærlinger med nevrodivergens i yrkesfaglig opplæring. Siden god psykisk helse her ses på som en stimulator for opplæring, er meningen å gå i dybden i spørsmålstillingens kjerne: Hva kan instruktøren gjøre for å legge til rette for god opplæring for målgruppen.

Dybdekunnskap i denne masteroppgaven gir mer mening enn breddekunnskap. Det er hovedargumentet for valg av kvalitativ intervjuundersøkelse. Grunnen til dette er at beskrivelsene til informantene ligger til grunn for deres følelser, tanker og erfaringer.

## 3.2 Kvalitativt semistrukturert dybdeintervju

Denne masteroppgaven er en intervjustudie av fire informanter med ADHD og symptomuttrykk. Informantene har gjennomført og bestått yrkesfaglig opplæringen i bygg og anlegg. For å kunne finne frem til informantens beskrivelser falt valget på kvalitativt semistrukturert dybdeintervju, med en fenomenologisk, hermeneutisk, abduktiv tilnærming i analysen (Kovac, 2023, s. 38). Som del av intervjuene er vertikale tavler brukt for å verifisere begrep i kontekst, og bør ses på som et supplement til intervjumetoden. Valget av metoden er gjort fordi studiens mål er å se hvilke følelsesmessige prosesser, mentale prosesser og viljeshandlinger lærlingene beskriver i opplæringen. For å kunne identifisere fellestrekk som informative elementer for opplæring av instruktører i bygg og anleggsfagene, er pragmatisk tilnærming en grunnstein for å møte bestillingen (Brunning & Forster, 1996).

Symbolisk interaksjonistisk tankesett i tolkningen fremtvinger en intervjustruktur der relasjonen mellom lærling og informant er hovedfokus (Skilbrei 2023, s. 47). Det sosialpsykologiske aspektet knyttet til psykisk helse har en fenomenologisk side ved seg og vil her være innfallsvinkelen for tolkningen. For å tolke intervjudata, er blant annet strukturen i intervjuet viktig for kvaliteten i datagrunnlaget (Kovac, 2023, s. 197-198). For å kunne velge hvilken struktur intervjuet kan vi se på hvordan selve strukturen påvirker informantens svar. Kvalitative intervjuundersøkelser har flere innfallsvinkler og intervjuene kan være strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte (Kvale & Brinkmann, 2015).

Strukturerte intervjuer får frem bestemte parameter som forskeren ønsker å vite noe om (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43), og forskerens forkunnskap og analyse er av større betydning enn selve intervjusituasjonen. Forskeren har også her mulighet til avklaring, men forplikter seg til å følge skematikken som ligger til grunn for intervjuet. Problemstillingen for denne masteroppgaven handler om følelser, tanker og erfaringer. Dette kan være vanskelig å få frem i strukturerte intervjuer, på grunn av fastsatte spørsmål som ikke utdypes. I

strukturerte intervjuers forberedelser, startes det med en bred innfallsvinkel, som snevres tilstrekkelig inn til kjernen av problemstillingen. Dette kan gi delvis lukkede til åpne spørsmål, som igjen besvares deretter (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I ustrukturerte intervjuer har forsker og intervjuobjekt en samtale der et tema, en problemstilling eller et emne er grunnlaget for samtalen. Samtalen blir dermed uformell og informasjonsmengden stor når forskeren har lite erfaring med intervjuformen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Både det som blir sagt og det som ikke blir sagt kan være informasjon som forskeren ønsker å bruke ((Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Siden masteroppgaver har en klar begrensning i omfang, er dette heller ikke en farbar vei for å møte problemstillingen.

Halvstrukturerte eller semistrukturerte intervjuer har mulighet til både å forfølge en rød tråd i samtalen, men også å se på sidespor. Sidesporene kan brukes til senere forskning og blir utelatt fra forskningsprosjektet. Mitt valg falt på semistrukturert intervjuemetoden for å ha mulighet til å kunne utdype et tema dypere og avklare begreper bedre, samtidig som avsporinger kunne hentes inn ved hjelp av neste spørsmål i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.156-157). Dette er til stor hjelp når forskeren ikke har erfaring i intervjuing som håndverk (Brown, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 332).

Med semistrukturerte intervjuer kan forskeren gjøre spørsmålet bredere eller smalere for å møte problemstillingen mer presis. Ulempen med denne typer intervjuer er at forskerens egen forforståelse av tema kan bli meningsbærende i datagrunnlaget (Gadamer, 2013). Dette kan oppveies ved at forskeren stiller oppfølgingsspørsmål som inneholder hva og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015, s.164). «Hvorfor» spørsmål kan føre til at intervjuobjektet overtenker svaret og dette kan føre til intellektualisering som fører informantene inn i en følelse av eksaminering heller enn å svare sannferdig på spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.165). I dette forskningsprosjektet er det en reel fare for at informantene i så fall ikke svarer sannferdig. Grunnen til dette er at ADHD i seg selv har symptomuttrykk som omhandler problemer knyttet til intellektualiserte spørsmål (Hoem, 2008, s. 56). Ikke fordi for eksempel mennesker med ADHD er mindre intelligente, men fordi informasjonsstrømmen lett blir feiltolket på grunn av oppmerksomhetssvikt (Hoem, 2013, s. 118-119).



Intervjuundersøkelser har i henhold til Kvale og Brinkmann (2015, s. 38-39), syv stadier, slik som i denne studien. Det *første* stadiet er utforming av problemstillingen med bakgrunn i rasjonale og forskningsspørsmål. Problemstillingen har sitt utspring i hva et opplæringskontor kan tilføre instruktørkurset gjennom beskrivelser av lærlinger med ADHD knyttet opp mot deres psykiske helse. Det *andre* stadiet handler om planleggingen av intervjuene. I dette stadiet setter man opp en tentativ plan for gjennomføringen av intervjuene, tentativ intervjuguide, hvordan transkriberingen skal foregå og valg av analyseverktøy (Kovac, 2023, s. 175). I denne masteroppgaven har rasjonale uttrykt ved spørsmål referert i innledningen, ledet til intervjuguiden.

Det *tredje* stadiet er av praktisk karakter. Gjøre ferdig intervjuguiden, finne tid og sted for gjennomføring av intervjuene, skrive ut samtykkeerklæring og foreta pilotering av intervjuguiden er vesentlige elementer i forberedelsen (Skilbrei, 2023, s. 132). Det *fjerde* stadiet er transkriberingen av intervjuene og blir omtalt i et eget avsnitt.

Det *femte* er å analysere dataene ved hjelp av valgt analyseverktøy. Livsmestringsmodellen danner grunnlaget for kodingen av datamaterialet i analysen av arbeidet. Her reiser det seg spørsmål rundt validiteten av livsmestringsmodellen som analyseverktøy. Hvis teoriene knyttet opp mot modellen er med på å synliggjøre det modellen forsøker å formidle, kan den indre validiteten i oppgaven sies å være god (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116-117). Samsvaret mellom begrepsvaliditet og variablene i livsmestringsmodellen vises i analysen gjennom koblingene mellom delene i modellen sett opp mot det teoretiske grunnlaget (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Det *sjette* stadiet er verifisering av dataene. I denne masteroppgaven er dette gjort med vertikale tavler i intervjuene og få informantene til å se gjennom sin egen transkriberte intervjutekst. Siden tekstene var lange, byr dette på problemer for kandidater med dysleksi. I e-posten ble de derfor gitt mulighet for en muntlig gjennomgang sammen med forskeren. Ingen av informantene ønsket imidlertid en slik gjennomgang.

Det *syvende* og siste stadiet er presentasjonen av funn, diskusjon og konklusjon. Presentasjon av data i en masteroppgave er underlagt strenge krav og retningslinjer. Disse er i stor utstrekning å finne i en egen håndbok for masteroppgaver for pedagogikk gjeldende studenter

ved USN. Sammen med disse retningslinjer gjelder generelt lov og regelverk som berører personvern og etiske retningslinjer og studieretningens rammeplan.

### **3.2.2 Intervjuguiden (vedlegg 2)**

Intervjuguidens intensjon er å kartlegge elementer som har betydning for psykisk helse hos lærlinger med ADHD og tilhørende symptomuttrykk. Struktur av intervjuene gjennom spørsmålene satt opp i intervjuguiden har til hensikt å kunne identifisere fellestrekk hos informantene (Skilbrei, 2018). Intervjuguiden ble til gjennom arbeidet med livsmestringsmodellen, og med bakgrunn i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever informantene egne symptomuttrykk i relasjonen mellom instruktør og seg selv?
- Hva mener informantene instruktørene gjorde riktig i opplæringene som styrker deres psykiske helse?
- Hva kan instruktørene gjøre bedre i opplæringen av unge voksne med ADHD og symptomuttrykk?

Som vist i teorikapittelet er livsmestringsmodellen bygget opp av følelsesmessige prosesser, mentale prosesser og viljeshandlinger. I intervjuguidens spørsmål reflekteres følelsesmessige prosesser i type spørsmål som spør om informantens følelser i relasjonen til instruktøren. Mentale prosesser ble forsøkt utdypet, gjennom reflekterende spørsmål om vurdering og sosial utvikling. Viljeshandlinger vises i spørsmålstillingen gjennom spørsmål knyttet til konkrete erfaringer som kobler teori og praksis, når instruktør og lærling samarbeider om opplæringen. Når dette skjer kan vi se hvordan strukturen i handlinger, mentale prosesser og følelsesmessige prosesser har betydning for personens liv (Skilbrei, 2023, s. 89).

Svakheten ved å arbeide på denne måten, handler om at funn som kunne vært av interesse, muligens ikke blir med på grunn av forskerens tolkninger med bakgrunn i modellens deler i intervjusituasjonen. Når vi på den annen siden ser dette fra et mer filosofisk synspunkt, kan inndelingen som er foretatt, bidra til mer klarhet i prosessen, og dermed svarene fra informanten (Svare, 2020, s. 79).

### 3.2.3 Pilotering av intervjuguiden

For å kunne se mangler ved intervju spørsmålene, ble intervjuguiden pilotert (Kovac, 2023, s. 175). Piloteringen ble foretatt sammen med fagperson som har kompetanse i kvalitative intervjuundersøkelser. I prosessen vises tydelige svakhetstegn i første utkast av intervjuguiden. Det var flere spørsmål omhandlet samme tematikk, stilt med ulik, men nær beslektet ordlyd. Videre var det alt for mange spørsmål. Intervjuene hadde blitt alt for lange uten at det nødvendigvis ville kommet frem mer relevant data. Piloteringen hadde også en bevisstgjørende effekt på forskerens måte å stille spørsmålene på (Tanggaard, 2023). Personer med nevrodivergens er følsomme for intonasjon og trenger mer tålmodighet i intervjuet enn andre (Rønhovde, 2018, s. 80). Noen av spørsmålene kunne føre til dissens på grunn av persepsjonsproblematikk. Dette hadde gitt utkommende data mindre validitet og reliabilitet.

Intervjuguiden inneholder både åpne spørsmål, som gir rom for deltakerens egne tanker og refleksjoner, og noen forhåndsdefinerte spørsmål for å sikre at ønskede temaer blir dekket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). I et semistrukturert intervju vil intervjuguiden fungere som en fleksibel veiledning for intervjueren, og det vil være rom for oppfølgingsspørsmål og utforskning av nye temaer i henhold til informantens svar. Tankerekken til forskeren i intervjuet vil være av betydning for rekkefølgen av spørsmålene fra intervjuguiden. Intervjuet er tenkt som en naturlig evaluering av informantens opplæring. I noen tilfeller er det naturlig å forfølge et spor som sidestilt kunne gi et eller flere svar på tematikken i problemstillingen. Det er grunnen til at noen av intervjuene ikke følger intervjuguiden slavisk, men hopper mellom spørsmålene styrt av informanten som i en naturlig samtale (Skilbrei, 2023, 158).

Kvaliteten i intervjuet avhenger av hvilke erfaringer forskeren har med gjennomføring av intervjuer. Ulike former for intervjuer krever ulike erfaringer. Om forskeren har gjennomført mange kvantitative intervjuer, er det ikke sikkert at denne erfaringen uten videre er tilpasningsdyktig på ustrukturerte eller semistrukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 35). Å danne en relasjon til intervjuobjektet spiller derfor en stor rolle for dybden av informasjonen som kommer frem (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 37).

### 3.2.4 Rekruttering og utvalg

Etter bearbeiding av forskningsspørsmålene, som danner grunnlaget for problemstillingen, og arbeidet med intervjuguiden startet prosessen med å identifisere kriterier for utvalget.

Utvalgsriterier ble beskrevet, intervjuguiden ble formet og forskningen ble meldt inn og godkjent av kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT). Informasjonsskrivet som ble lagt ved søknaden til SIKT ble sendt ut til alle lærlingene i opplæringskontoret som sluttdato for lærekontrakt i et gitt tidsrom. Informasjonsskrivet ble sendt per e-post til 647 mulige kandidater på veiene av opplæringskontoret. Av innkommende respons ble det så valgt ut fire kandidater som stemte med utvalgsriteriene. Neste trinn var å kontakte informantene og verifiserte per telefon at de passet til utvalget. Alle fortalte kort om sine diagnoser og utfordringene de opplevde i læretiden. I samme samtale avtalte vi tid for intervjuet.

### 3.2.5 Utvalg

Utvalget er et spesifikt utvalg av unge voksne menn i alderen 20-30, som har bestått fag- eller svenneprøven med karakteren bestått eller bestått meget godt. Et av utvalgsriteriene er ADHD med varierende grad av oppmerksomhetssvikt. I tillegg er komorbiditet i form av dysleksi, ekspressive uttrykksvansker, og vanskeligheter med å kontrollere sinne fremtredende hos noen av informantene. Det viste seg at det ikke var enkelt å få frem en homogen gruppe med tanke på nevroddivergens. Gjengangeren i utvalget er ADHD med varierende oppmerksomhets- og konsentrasjonssvikt som fremste symptomuttrykk.

Utvalget kan betegnes som ung voksen, men aldersspennet setter likevel spørsmålsteget ved modningsgrad som fremtrer i svarene i intervjuet. To av informantene var i det øvre aldersspennet mens to var i det nedre aldersspennet. Utviklingen av frontal cortex (frontallappen) der blant annet konsekvensutredning skjer (Hoem, 2008, s. 36-39), er et av problemene som kan føre til noe mer velfunderte svar hos de som var eldre. Det er sannsynlig at funksjonen av frontallappen er svakere hos mennesker med ADHD, og at overføringen fra korttidsminne til langtidsminne er redusert. Utvalget representerer det som ofte oppleves i arbeidet som opplæringskonsulent (Skilbrei, 2023, s. 123). Det uvisst om det kan ses fellesnevnerne i datagrunnlaget med dette utvalget. Med et snevert utvalg basert på spesifikke kriterier er det lite trolig at generalisering av fellesnevnerne er aktuelt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135).

### 3.2.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført februar 2024. Alle kandidatene møtte opp til avtalt tid. Før intervjustart gikk vi gjennom frivillighetsprinsippet en gang, slik at forståelsen av å kunne trekke seg fra studien ikke var til å misforstå. Når som helst før innlevering av masteroppgaven. Så gikk vi gjennom formalia og informanten skrev under på samtykkeerklæringen. Informanten ble spurt om det var i orden at intervjuet ble tatt opp for transkribering. Alle samtykket til dette og fikk informasjon at dataene skulle slettes innen 01.06.2024 i samsvar med godkjenningen fra SIKT (vedlegg 1). Intervjuet startet med å kartlegge det de selv mente var problematisk i opplæringen deres på grunn av ADHD og komorbiditet (Hoem, 2008, s. 66). Etter dette fulgte intervjuguiden med utdypende spørsmål der svaret var uklart for forskeren. Intervjuet ble avsluttet med takk fra forskeren og informasjon om videre saksgang av databehandlingen.

I intervjuet er kun informant og forsker til stede. Tre av informantene ble invitert til det nærmeste stedet mulig å gjennomføre intervjuene med fasilitetene som trengtes, et rom med tavler. Informantene kunne ha vegret seg for å komme inn i en «klasesituasjon» med tanke på sted for gjennomføring av intervjuet. En utfordring med gjennomføringer av intervjuer der vertikale tavler er en del av intervjuet, er å finne egnede lokaler. Tre av intervjuene ble gjennomført i undervisningsrom på USN eller opplæringskontoret. Det er skrevet lite om de fysiske omgivelser som faktor for å legge til rette for en fortrolig samtale som intervjuet tross alt er (Kvale & Brinkmann, 2015, 129). Muligheten er stor for at informanter med ADHD har varierende opplevelser fra tidligere klasseromssituasjoner. Dette kan medføre at lokalene vekker uønskede minner om skolesituasjoner som kan påvirke intervjuet. I avtalesamtalen per telefon ble informantene spurt om det var i orden å gjennomføre intervjuet i et klasserom. Ingen av informantene hadde motforestillinger mot å møte i klasserom.

En av informantene hadde flyttet såpass langt unna at det ble et telefonintervju. Intervjueren fortalte underveis hva som ble skrevet på den vertikale tavlen. Siden informanten og forsker ikke stod i samme rom og brukte tavlene for klargjøring og utbygging av ord, begreper og elementer, er dette intervjuet noe kortere enn de andre intervjuene. Det er grunnen til at noe av det som kunne utdypes, antageligvis ikke kom fullstendig frem. Måten intervjuene ble gjennomført på og dermed arbeidet med vertikale tavler, kalles her for «aktiv intervju-

metode» (Andersen, 2013). Aktiviteten består i vekselvirkningen mellom samtalen, der overføring av ord, uttrykk og begreper finner sted, og refleksiviteten i å stå ved en tavle og kategorisere elementer og begreper som kommer frem i intervjuet. Aktiv intervjumetode handler om å få klarhet i begreper koblet opp mot informantens opplevelser. Den klargjørende effekten kunne ses når informanten koblet elementene sammen i en helhet på tavlen.

### **3.2.7 Vertikale tavler**

Vertikale tavler er et verktøy for å synliggjøre tanker mellom to eller flere deltakere (Liljedahl, 2023). Bakenforliggende tanker er at man tenker klarere når man står i en gruppe på 2-3 og at ingen ser tekst opp-ned eller fra siden, slik man ville gjort om man hadde gjort det samme sittende. Begrepet vertikale tavler er det det høres ut som, en tavle som henger på veggen som informanten og forskeren står foran, mens de lager et tankekart der et element blir utforsket. Som eksempel kan vi ta instruktørens rolle koblet til problemstillingen. Forskeren skriver «instruktørens rolle» midt på tavla, og informanten kommer med ulike begreper som hen knyttet opp mot sine erfaringer og følelser med instruktørens rolle i egen opplæring. Dette brukes som et tillegg til analysen av det transkriberte intervjuet. Forskeren skriver, fordi informantens håndskrift kan gjenkjennes og dermed være med på å identifisere hen. Alle tavler har blitt fotografert for analyse. Tankekartet blir til gjennom samtalen mellom informant og oppfølgingsspørsmål av forskeren. Effekten som er tydelig i å arbeide slik, er at informanter med utfordringer, ser et konkret produkt, tankekartet. Konkretisering av tankene førte til refleksjon hos informantene og i arbeidet med tavlene kom informanten derfor ofte med tillegg eller endringer i tankekartet som førte til mer korrekt informasjon. Min for forståelse ble dermed mindre påtrengende og tolkende. I intervjusituasjonen hendte det flere ganger at informanten tenkte seg om en stund før et nytt ord eller begrep kom på tavlen. Dette viser refleksiviteten av intervjusituasjoner med vertikale tavler.

### **3.2.8 Transkribering og databehandling**

Intervjuene har blitt transkribert for å skape en tekstbasert versjon av dataene. Dette skjedde i fire trinn. Trinn en var å transkribere alle intervjuene, noe som førte til 36 sider råtekst. I disse tekstene er alle pauser, lyder fra intervjuer og informant og det uttalte ordet tatt med. Lyder som «ehm» og «ja?» eller «ja!» er transkribert etter intonasjon og varighet. Alle tenkepauser er tegnsatt som «... » i setninger og før og etter setninger. Forsker fikk bokstaven «R» og

informant tallet i rekkefølgen intervjuene fant sted. Siden forskeren er den eneste som vet tid og sted for intervjuene og dette ikke er skrevet ned sikrer dette også personvernet til informantene. Dokumentene er lagret på en ekstern harddisk som kun leses fra forskerens PC. Det andre trinnet bestod av å lese gjennom og gjøre teksten forståelig for forsker og informant. I denne delen av prosessen ble en del usammenhengende uttalelser tolket av forskeren. Dette var nødvendig for å se helheten i svarene og progresjonen gjennom intervjuet. Det kan hende at dette arbeidet førte til at forskerens antagelser ikke stemte overens med informantens tanker rundt svarene. Når trinn to var ferdig fikk hver av informantene sitt intervju tilsendt med spørsmål om de kunne se gjennom teksten og komme med kommentarer på riktigheten av mine tolkninger. Det ble sendt inn ett svar der informanten ønsket å tilføye et element. Det tredje trinnet bestod av å kategorisere uttalelser, fraser og begreper i en matrise der delene fra livsmestringsmodellen utgjorde kategoriene for videre tolkning. Det siste trinnet i transkriberingen var å samle alle uttalelser fra alle tavlene som informantene hadde laget sammen med forskeren i tre deler med hver sin kategori. Dette er omtalt i resultatene med tabeller for hver av kategoriene. I denne prosessen vises det at intervjuene var for lange. Mye av det det ble snakket om var enten ikke relevant for problemstillingen eller så var dybdefokuseringen for omfattende for en masteroppgave. Lærdommen trukket ut etter transkriberingen er at færre spørsmål i intervjuet og mer rettet dybde vil gjøre datagrunnlaget sterkere.

### 3.3 Analysemetode

Her skal vi se på hvordan kategorisering, koding og fortolkning av datagrunnlaget ble gjennomført. Livsmestringsmodellen brukes til både koding og fortolkning. Delene i modellen viser hvordan det empiriske grunnlaget flettes sammen med teorien bak modellen. Hensikten med analysen er å bygge opp gode spesialpedagogiske argumenter (Hestholm & Skarpenes, 2023, s. 18). For å bygge opp argumentene er det brukt en abduktiv tilnærming.

#### 3.3.1 Abduktiv tematisk analyse

Med en abduktiv tematisk tilnærmingen i analysen er målet at funnene kan tydeliggjøre hva en instruktør skal være oppmerksom på i arbeidet med lærlinger med ADHD. Arbeidet med livsmestringsmodellen i analysen viser vekselvirkningen mellom empiri og teori som

grunnleggende elementer i den abduktive tilnærmingen (Johannessen, 2022). Det pragmatiske utgangspunktet (Kovac, 2023, s. 39) er å finne ut av hva en instruktør kan gjøre mer av i opplæringen av lærlinger med ADHD og konsentrasjonsutfordringer.

Abduktiv metode er en form for slutning som er karakterisert ved å lage en kvalifisert gjetning eller det mest sannsynlige forklaringen til tilgjengelige data (Kovac 2023, s. 39).

Charles Peirce beskrev det pragmatiske aspektet i forskning som prosessen med å forme en forklarende hypotese (Brunning & Foster, 1996). Det er den eneste logiske operasjonen som introduserer ny kunnskap fordi det foreslår det som *kan* være sant. Abduktiv analyse gir forskere og tenkere mulighet å utvikle teorier og konsepter, gjennom vekselvirkningen mellom empiri og teori, som senere kan utforskes videre og valideres (Skilbrei, 2023, s. 51-54). Dette er essensielt i tidlige stadier av vitenskapelig forskning hvor det er begrenset med informasjon, og et logisk rammeverk kreves for å utvikle videre teori og forskningsemner (Kovac, 2023). I denne masteroppgaven tolkes resultatene gjennom temaene i livsmestringsmodellen, som formes til konsepter og elementer i diskusjonen, og drøftes i lys av teori og normer i yrkesfaglig opplæring. Som vist i innledningen er det lite forskning som kan knyttes direkte til problemstillingen (vedlegg 3). Det pragmatiske elementet som abduktiv tilnærming tillater handler dermed like mye om å åpne opp nye ideer for fremtidig forskning, som å kunne identifisere elementer som kan tas med i et instruktørkurs. For å eksemplifisere kan vi i modellen se at tanker og følelser er til stede i samspillet mellom mennesker (Günter, 2014, s.95). Når informanten beskriver at instruktørens tonefall er vennlig, og gir en god følelse og forteller i samme setning at det gir ro til å tenke mer strukturert, er dette relasjonsbyggende og fører til bedre samspill (Rønhovde, 2018, s. 253), og dermed bedre sosial utvikling. Sosial utvikling er grunnleggende for å kunne mestre livet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 23)

I livsmestringsmodellen er det ikke en direkte linjer mellom sosial utvikling og livsmestring, mellom vurdering og livsmestring og mellom sosial utvikling og vurdering, fordi begrepene både hver for seg og uavhengig av hverandre, ses som livsmestringsfremmende elementer.



## Livsmestringsmodellen

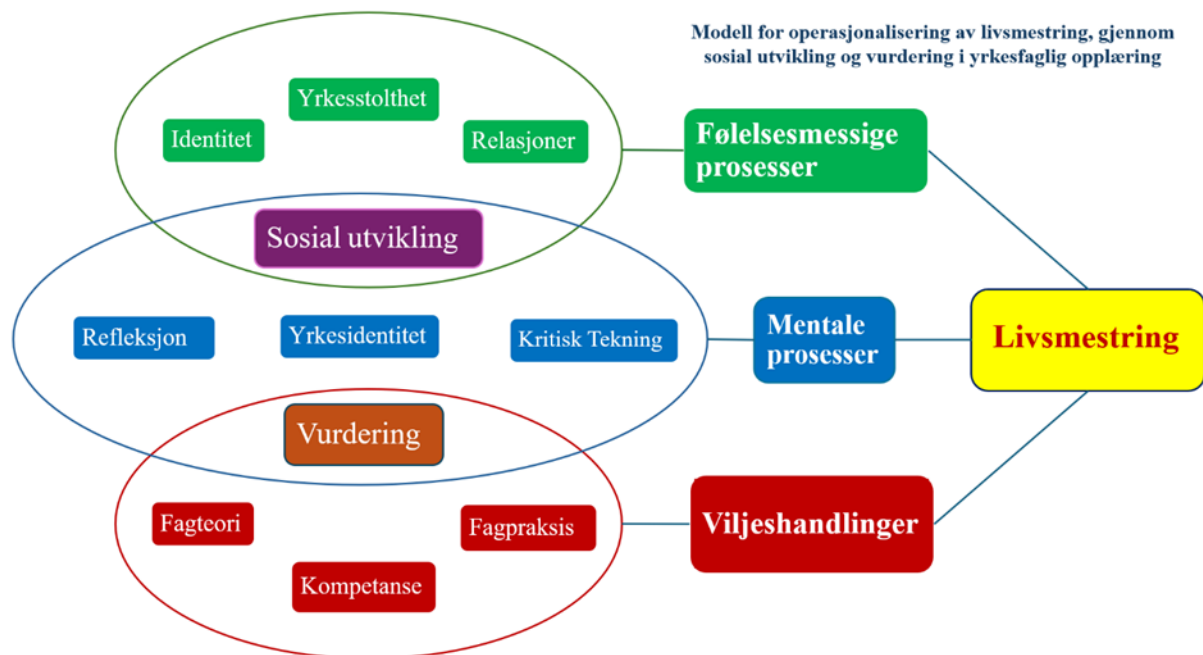


Fig 1 Modell for operasjonalisering av livsmestring i yrkesfaglig opplæring. Raphaël P. Kjæret (2022)

Det fortolkende aspektet i denne masteroppgaven handler om å se sammenhenger mellom livsmestringsmodellens deler, koble teori og empiri og fortolke disse i en større kontekst. Også her vil det pragmatiske elementet ha et introspektivt element. Det å fortolke datagrunnlaget i denne masteroppgaven, handler i stor grad om å sile koblingen mellom teori og empiri gjennom spesialpedagogens briller (Skilbrei, 2023, s. 46). Med andre ord, hva er det i forskerens erfaringsverden som tilsier hvordan verden egentlig fortoner seg for informanten.

Det fenomenologiske aspektet handler om å se hvilke temaer som er felles for informantene og om årsakskonklusjonene kan ses i en større kontekst (Kleven og Hjørdemaal, 2018, s. 132). Kodingen av datamaterialet er delt inn i følgende kategorier:

- Følelsesmessige prosesser, fargekode grønn
- Mentale prosesser, fargekode blå
- Viljeshandlinger, fargekode rød

I modellen er sosial utvikling tenkt som et produkt av følelsesmessige prosesser og mentale prosesser. Livsmestring, sosial utvikling vil ikke være en del av kodingen i analysen, men bli trukket frem som temaer for diskusjonen. Det samme gjelder for vurdering, men siden dette er en masteravhandling i spesialpedagogikk vil vurdering som element, ses opp mot det relasjonelle i kommunikasjonen mellom informant og instruktør.

Oppsummert er det ved hjelp av livsmestringsmodellen at indikatorer knyttes sammen til tematiske elementer i besvarelsene fra informantene (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 14-15). Temaene vil så være grunnlaget for diskusjonen og delaktig i konklusjonen av studien.

### **3.3.2 Fem analysefaser**

Analysen av funnene har gått gjennom fem faser. Den *første* fasen er selve intervjusituasjonen. I intervjusituasjonen trer det frem et bilde av det som blir sagt, filtrert gjennom forskerens egen forforståelse av begrepene, ordene, måten det blir sagt på og, det man antar man vet om kandidaten (Skilbrei, 2023). I denne fasen kan mye bli feiltolket hvis ikke forskerens antagelser med noenlunde sikkerhet kan bekreftes gjennom analysen av funnene koblet opp mot teorien.

Den *andre* fasen skjer i transkriberingen av intervjuet. I denne studien handler det om å høre på opptaket og skrive ned det som blir sagt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 137). Under transkriberingen har forskeren gjort noen tanker om hva som ligger bak det som sies. Dette vil påvirke hvordan forskeren ser på resultatene og finner koblinger opp mot problemstillingen.

Den *trede* fasen er kategoriseringen av funn i en matrise. Kodene hentet fra livsmestringsmodellen ble brukt som «overskrifter» for analysen. I feltet under kom uttalelser som tilhører kategorien tolket gjennom teorien bak modellen (se vedlegg 5). I denne fasen har forskerens forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190), inntrykk fra intervjuet og tanker om de ulike kategoriene, har en påvirkning uttalelser som havner som funn i hver av delene av livsmestringsmodellen. Etter at alle uttalelser er kategorisert og tolket ble matrisen gjennomgått ved å sjekke konteksten i transkriberingen med tolkningen i matrisen.

Den fjerde fasen er å samle informasjonen fra tavlene og legge disse inn i tabeller med forhåndsbestemte kategorier. Kategoriene er direkte koblet opp mot problemstillingen og regnes som understøttelse for diskusjonen. Kategoriene i tavlene er slik:

- Informantenes tolkning av symptomuttrykk
- Relasjon til instruktør
- Hva instruktøren kan bli bedre på

For å oppsummere analyseprosessen for semistrukturerte intervjudata krever en grundig og refleksiv tilnærming (Skilbrei, 2023). Det er en fare ved fremgangsmåten her beskrevet. Tolkningen i denne masteroppgaven skjer ikke i henhold til et etablert kodingsverktøy som brukes i kvalitative undersøkelser (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 166). Kodingen som er blitt foretatt, er mer av metafysisk karakter enn empirisk karakter (Hestholm & Skarpenes, 2023, s. 19). Dette er et bevisst valg for å se om livsmestringsmodellen kan konseptueres i senere forskning.

Den siste fasen er triangulering ved å se etter fellesnevnerne i både resultatet fra tavlene, matrisen og transkriberte intervjuer (Skilbrei, 2023, s. 89). I denne prosessen er tanken å se om fellesnevnerne i analysens funn har en overførbarhet til rasjonale bak problemstillingen. Slik kvalitetssikring er viktig både for å kunne diskutere funnene adekvat i diskusjonen, men også for å se om funn i fremtiden kan brukes til å bekrefte eller avkrefte fremsatte påstander (Skilbrei, 2023).

### 3.4 Forskningsetiske dimensjoner

Kvalitetssikring i semistrukturerte intervjuer er vesentlig for å sikre validitet for resultatene i studien med tanke på rasjonale bak problemstillingen. Likevel må det påpekes at validitet i intervjuene kun kan ses opp mot meningene til informantene. Vi kan ikke fremsette påstander basert på uttalelser fra fire informanter som allmenngyldige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 286). Men i de tilfellene hvor alle informantene fortalte om like erfaringer kan det hende at erfaringen har en overføringsverdi.

For å kvalitetssikre datainnsamlingen i semistrukturerte intervjuer, er det viktig å sikre at spørsmål ikke er ledende eller påvirket av felles erfaringer mellom forsker og informant (Kovac, 2023, s. 184). Det er lett for meg som forsker å gå i en bekreftelsesfelle når informanten kjenner meg. Påvirkningen av min rolle i hens opplæring bør ikke være med på å farge mine tolkninger i selve intervjusituasjoner. Intervjuprosessen må også være konsistent for alle deltakere, samtidig som man tilrettelegger for individuelle forskjeller i svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Når forskeren har en tidligere relasjon til informantene, har relasjonen både fordeler og ulemper.

Tillit og åpenhet er avgjørende i premissklargjøringen i forkant av selve intervjuet er avgjørende for ærligheten i svarene fra informantene (Skilbrei, 2023). Det er en risiko for at informanter kan ha forventninger til meg som forsker. Noe som kunne ha påvirket oppriktigheten av informasjon de ga. I intervjuet er et asymmetrisk maktforhold til stede mellom forsker og informant, uansett hvordan man tolker informantens utsagn og hvilke observasjoner forskeren har gjort i løpet av intervjuet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 51). Forskeren er den som vet mest om fagfeltet. På den annen side er informanten ekspert på eget liv og hens meninger er ikke diskutabile i intervjusammenheng. Som forsker må man dermed være ekstra oppmerksom på mulig bias og faren for at tidligere kunnskap om, og relasjoner med, informantene kan farge tolkningen av data. Det kreves en reflektiv tilnærming hvor forskeren aktivt jobber med å anerkjenne og begrense egne forutinntatte holdninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 53).

### **3.4.1 Personvern, lydopptak og lagring av data**

Informantene i denne studien kjente forskeren fra før (SIKT, u.å.). Det har implikasjoner (Birkeland & Enebakk, 2018) som det redegjøres for her. Redegjørelsen skal også se på andre ulemper og fordeler ved at forsker og informant kjenner hverandre og hvordan data er lagret og behandlet (Skilbrei, 2023, s. 110). Forskere har i studier som omhandler nevroutviklingsforstyrrelser et særskilt ansvar for å verne om deres personvern (Kultur og likestillingsdepartementet- CRPD, 2024). Grunnen til dette er at det finnes en mulighet for at unge voksne med nevroddivergens, ikke selv ser rekkevidden av hva ulovlig behandling av deres opplysninger kan føre til (Datatilsynet, 2023, Tangen, 2010, s. 323). Først skal det redegjøres for personvern, så hvordan opptak av intervjuet ivaretar konfidensialitet og hvordan datalagringen foregår (Personopplysningsloven, 2018).

### **3.4.2 Personvern**

Det første som må adresseres er personvern. I denne studien har forskeren kunnskap om, og tilgang til data som er omfattet av personvernloven (2018). I oppstarten av intervjuet ble personopplysninger ikke spilt inn på lydopptaker (Skilbrei, 2023, s.133). Informant og forsker gjennomgikk samtykkeerklæringen (vedlegg1) og forskeren undersøkte om informanten hadde forstått hva som ble formidlet rundt personvern (Hoem, 2008 s. 56). Samtykkeerklæringen ble undertegnet av begge.

Forskeren poengterte at informanten fritt kunne få en tillitsperson til å lese gjennom samtykkeerklæringen for å kvalitetssikre informantens personvern (Tangen, 2010). Det ble også påpekt for informanten at alle opplysninger som kunne bidra til å identifisere andre ikke skulle omtales i intervjuet. I gjennomføringen av intervjuet var forskeren i noen tilfeller nødt til å påpeke at et emne eller en uttalelse ikke ville bli tatt med på grunn av personvernutfordringer (Datatilsynet, 2019; Kultur og likestillingsdepartementet- CRPD, 2024). Informanten ble opplyst om at uttalelser som direkte kunne identifisere andre enn informanten, for eksempel arbeidsgiverens navn og adresser der opplæringen hadde foregått, fortrinnsvis ikke skulle spilles inn på opptakeren. Uttalelser som inneholder navn på andre aktører i informantens liv, situasjoner som kunne identifisere andre i opplæringen og personlige opplysninger er ikke relevant for studien (Datatilsynet, 2020). Dette gjelder også opplysninger som indirekte kan føre til identifisering av informanten selv, men også andre aktører omtalt i intervjuet (Personvernloven, 2018, avsnitt 3; Skilbrei, s. 110).

### **3.4.3 Lydopptak og lagring av data**

Opptakeren som er benyttet i intervjuene er en «Handy Recorder H2» av merket Zoom produsert i Kina i 2007. Opptakeren har mulighet for tilkobling til en datamaskin ved hjelp av en USB-kabel for å overføre data fra lagringsenheten. Opptakeren har ikke vært koblet til en datamaskin. Opptakeren kan både ta opp lyd ved hjelp av innebygde mikrofoner, og spille av lyd ved hjelp av innebygde høyttalere. Lagringsenheten i opptakeren er en ScanDisk minnebrikke som kan fjernes fra enheten. I intervjuene fikk hver av informantene sin egen dedikerte minnebrikke der opptaket ble lagret. Minnebrikken fikk et tall slik at forskeren kunne identifisere intervjuet. Etter hver av intervjuene ble minnebrikken tatt ut av opptakeren

og lagt inn i et forsikringsgodkjent sikkerhetsskap. Ingen andre enn forskeren har adgang til sikkerhetsskapet. 30.5.2024 har minnebrikkene fysisk blitt destruert i henhold til avtalen med SIKT. I transkriberingen av opptakene er direkte og indirekte indikatorer som kan føre til identifisering av informant eller tilstøtende aktører utelatt. Dokumentene med transkribert tekst er lagret på forskerens Microsoft 365 konto. Siden opptakene ikke på noe tidspunkt har vært i kontakt med Internett, ivaretar dette fremgangsmåten for behandling av personopplysninger i opptak bestemmelsene i personvernloven (2018), datatilsynets retningslinjer (2019) og Universitet i Sørøst-Norges retningslinjer (USN, 2023). Resten av opplysningene i det transkriberte datagrunnlaget faller inn under personvernlovens artikkel 85 (2018), som omhandler behandling av opplysninger fra informanter til akademiske forhold fordi de skal svare en problemstilling i forskning. Når det er sagt ligger det likevel et etisk ansvar hos forskeren for anonymisering av sensitive opplysninger (Kovac, 2023, s. 204). For å møte denne utfordringen, er kun essensen av svar eller deler av uttalelser tatt med for å besvare problemstillingen, uten at dette er til hinder for troverdigheten (Skilbrei, 2023, s. 88).

### **3.4.5 Validitet og reliabilitet**

Fordi forskeren har utviklet et eget analyseverktøy (livsmestringsmodellen), noe som kan påvirke studiens troverdighet, blir validitet og reliabilitet tatt som egne temaer. Kan forskningen satt frem her, være troverdig fordi den er tolket av forskerens teoretiserte tankegods? I så fall må den være pålitelig (reliabilitet), være troverdig (validitet), og forskningen må kunne gjentas av andre. Først skal vi se på reliabilitet sett opp mot gjennomføringen, og det innhentede datagrunnlaget i studien. Så skal vi belyse validiteten i funnene sett opp mot begrepene i analyseverktøyet (begrepsvaliditet), tolkningen av lignende uttalelser sett opp mot problemstillingen (indre validitet) og i hvilken kontekst resultatene er gyldige (ytre validitet) (Kleven & Hjordemaal, 2018)

### **3.4.6 Reliabilitet**

Som tidligere gjennomgått har kvalitativt forskningsintervju syv faser som setter søkelys på reliabiliteten i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Hvis forskeren har et våkent blikk på rasjonale, vil kvalitetssikring i fasene av intervjuundersøkelsen føre til en mer pålitelig studie (Kovac, 2023, s. 197). Studien søker å belyse lærerens oppfatninger av relasjonen til instruktør hos lærlinger med ADHD og symptomuttrykk. Det pragmatiske

aspektet i abduktiv metode er førende for målet med selve studien. Dermed er tatt et bevisst valg av det vitenskapsteoretiske syn i denne masteroppgaven (Kovac, 2023). Men det er ikke slik at funne er generaliserbare gjennom å hevde at det en informant beskriver og samstemmer med det en eller flere av de andre informantene forteller, er dermed en allmenngyldig sannhet for alle lærlinger med ADHD og symptomuttrykk (Skilbrei, 2023).

### 3.4.7 Validitet

Begrepsvaliditet refererer til gyldigheten av studien, altså i hvilken grad forskningsresultatene faktisk representerer det fenomenet man ønsker å studere (Kvale & Brinkmann, 2015). Med andre ord er det et mål på troverdigheten til konklusjonene i diskusjonen sett opp mot analyseverktøyets tro mot rasjonale og problemstilling (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 111). For å vise begrepsvaliditet i livsmestringsmodellen brukt i analysen er følgende eksempel hentet frem fra analysen:

Begrepet *sosial utvikling* i intervjuene ble tolket noenlunde likt av informantene, styringsdokumenter for opplæring generelt (Kunnskapsdepartementet, 2020), teoriene til Bronfenbrenner (1996), Dewey (1938) og Wenger (1998). Sosial utvikling i livsmestringsmodellen handler om relasjonen mellom lærling og instruktør, relasjonen mellom lærling og bedrift/opplæringskontor/fylket m.m., og relasjonen mellom individet og resten av samfunnet (Bronfenbrenner, 1996).

Indre validitet i livsmestringsmodellen handler om koblingen mellom delene der selve aktiviteten foregår (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 115-119). Hvis vi ser mer på eksemplet ovenfor, finner vi sosial utvikling der følelsesmessige prosesser og mentale prosesser møtes. Når informanten beskriver relasjonen mellom seg selv og instruktør trekker hen frem både følelsesmessige prosesser og mentale prosesser. Et eksempel på dette er følgende utsagn: «Det er tonen som han bruker når han forklarer, noe som gjør at jeg har det bra». I utsagnet ses intersubjektive følelser og kognitive elementer for opplæringen (Dewey, 1938 s. 64). Overordnet del av læreplanverket forteller oss indirekte at sosial utvikling er et samarbeid mellom aktører (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvordan den sosiale utviklingen videre foregår er basert på kontekst. Hvis vi ser på enkelt elementene i modellens del om følelsesmessige prosesser ser man at for eksempel identitet er et av elementene koblet til sosial utvikling. (Wenger, 1998, s. 192) Dette bekrefter den indre validiteten av studien.

Ytre validitet i denne studien handler om yrkesfaglig opplæring i bygg og anleggsfag av lærlinger med ADHD og symptomuttrykk. Spørsmålet som reiser seg er, om denne konteksten er bred nok til å kunne generalisere for alle lærlinger i lignende situasjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Svaret på dette er nok dessverre nei. Studien har lav ytre validitet. Forklaringen på dette er at lærlinger med ADHD har mange ulike sammensetninger og alvorlighetsgrader i deres symptomuttrykk. I tillegg kommer mer eller mindre utpreget komorbiditet. Med andre ord er fire informanter med ADHD et altfor lite utvalg og variasjonene i symptomuttrykk er sannsynligvis svært varierende til å kunne generalisere noe som helst i denne studien (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 137).

### **3.4.8 Begrensninger**

Det er viktig å anerkjenne at studiens kvalitative natur med et spesifikt utvalg begrenser generaliserbarheten av funnene (Kvale & Brinkmann, 2015; Kleven & Hjordemaal, 2018). Utvalgets aldersspredning, 20 til 30 år kan være en faktor for avvik (Hoem, 2008, s. 54). Variasjoner i symptomuttrykk i diagnosen minsker validiteten av studien (DSM-5 TR, 2022). Studier viser at symptomuttrykk endres over tid, og at håndtering av symptomuttrykk har ulik påvirkning i ulik alder på personens handlingsmønster (Orm et al, 2023, s. 269). Andre begrensninger er at en breddestudie med bruk av kvalitativt dybdeintervju, er svært ressurskrevende, og at antallet informanter skal være høyere for å ha en overføringsverdi sett opp mot problemstillingen (Skilbrei, 2023, s. 20).

### **3.4.9 Oppsummering av metodevalg**

I dette kapitlet er valget av kvalitativ forskningsmetode drøftet. Studien er basert på fire dybdeintervjuer der lærlingens tanker om relasjonen til instruktør har vært hovedfokus. Det har blitt brukt en abduktiv tematisk fortolkning i analysen. Utformingen av intervjuguide og analysen er basert på livsmestringsmodellen (Kjæret 2022). Intervjuguiden har blitt pilotert. Utvalg av deltagere og bruk av semistrukturerte intervjuer er beskrevet. Arbeidet med tavlene har vært et klargjørende element i intervjuene. Forskningsetikk, informert samtykke, datalagring og destruksjon av lydopptak, handler om å ivareta informantenes anonymitet og personvern. Validitet og reliabilitet og begrensningene har blitt belyst. Hensikten med metoden handler om å se funn fra fire informanter i sammenheng.



## 4.0 Funn

I denne delen av studien redegjøres det for funn i studien. Problemstillingen «*Hvordan beskriver læringer med ADHD relasjonen til instruktør som støtte for deres psykiske helse?*», handler om å finne indikatorer som kan hjelpe læringer med ADHD i deres opplæring. Det er en stor mengde relevant data som kom frem koblet opp mot problemstillingen. Å tolke resultatene med utgangspunkt i livsmestringsmodellens kategorier, gir en struktur som gjør det mulig å se funn opp mot teori i diskusjonen. Livsmestringsmodellens kategorier har sammenheng på lik linje som menneskets hode ikke fungerer uten kropp, vil følelser, tanker og handlinger henge sammen. I presentasjonen av funn er det dermed det som utpeker seg i kategorien som trekkes frem. Produktet av arbeidet med vertikale tavler er kategorisert i tre deler. Den første er symptomuttrykk, den andre er relasjon til instruktør og den siste handler om hva instruktøren kan bli bedre på i opplæringen av målgruppen. Tavlene ligger samlet i vedlegg nr. 6

For å sette funnene i spesialpedagogisk kontekst, redegjøres det først for informantenes felles trekk i symptomuttrykk, deretter blir funnene presentert som følger:

- Symptomuttrykk og fellestrekk
- Følelsesmessige prosesser
- Mentale prosesser
- Viljeshandlinger
- Oppsummering

### 4.1 Symptomuttrykk og fellestrekk

Informantene forteller at relasjonsbyggingen med instruktør har tatt tid, men var god på slutten av læretiden. Alle informantene har på hver sin måte gitt uttrykk for at opplæringen har vært krevende, både for dem selv og for deres instruktører. At de likevel har klart å mestre faget, tyder på at instruktørene i stor grad vært imøtekommende sett opp mot informantenes symptomuttrykk og sett at opplæringen har vært mulig.

Informantene har middels til store konsentrasjonsvansker, ulik grad av lese- og skrivevansker, kognitivt strukturelle vansker og varierende grad av ekspressive uttrykksvansker.

Informantene har middels til stor kunnskap rundt sin egen diagnose og viser til samtaler med andre som har samme lignende problematikk. Informantene forteller om samtaler med fagpersoner og om informasjonsinnhenting om egen diagnose og symptomuttrykk. Informasjonsinnhenting handler om at de ønsker å forstå hvorfor de er som de er.

## 4.2 Følelsesmessige prosesser

Kategorien følelsesmessige prosesser omhandler identitet, relasjoner og yrkesstolthet. Alle delene i kategorien vil ses i sammenheng i redegjørelsen for funnene. Grunnen til dette er at interaksjonen mellom begrepene er sterk. Å skille disse fra hverandre vil fjerne meningsgrunnlaget for kategorien og ikke gjengi det som er vesentlig sett opp mot problemstillingen.

Det første funnet som er likt for alle informantene er at relasjonsbyggingen med instruktør har vist seg vanskelig i starten av opplæringen. Informantene beskriver at dette henger sammen med deres symptomuttrykk. Måten informantene uttrykket seg på, påvirket av deres oppmerksomhetssvikt, ble oppfattet som manglende interesse for faget. En informant beskriver dette slik: «*Jeg sliter litt med å formulere meg. Og det har en tendens til at det blir misforståelser*». Han beskriver at dette førte til lav selvfølelse på grunn av diskusjonene med instruktør fordi han ikke klarte å ordlegge seg forståelig.

Alle informantene beskrev lignende situasjoner tidlig i opplæringen. Symptomuttrykk vanskeliggjør relasjonsbyggingen fordi instruktøren ikke forstod deres problematikk. Dette kommer godt til uttrykk når en annen informant sier at han er nødt til å lære å leve med sine utfordringer. Når forskeren spør hva som ligger i utsagnet sier han dette:

*Det er rett og slett prøve og feile, så finne ut hva som fungerer for meg og lese litt på nett, oppsøke andre med samme utfordringene og finne ut hva som fungerer for dem: Fordi det er styrker og svakheter med det å ha ADHD. Som for eksempel at du lærer veldig fort og veldig lett ting du interesserer deg for. Så det å finne ut av hvordan jeg kan bruke det og få det til å fungere bra. Det er fint å finne ut av hvor jeg er svak på grunn av ... og være aktiv på bygge opp svakhetene. Og det å prøve å lære seg noe,*

*snakke med en kollega eller en kone eller et eller annet som kan hjelpe deg å huske ting du må gjøre: Har du husket å skrive timer i dag? Har du huska å føre logg?*

Her vises også at informanten bygger relasjonen med instruktør gjennom å være presis i formuleringen om hvilke deler i opplæringen han trenger hjelp til. Følelsen av å trenge hjelp til å huske, handler om problematikken knyttet til oppmerksomhetssvikt. Ønsket om å få hjelp til å huske, er vesentlige elementer i opplæringen og et markant fellestrekk.

Ros og positiv tilbakemelding ser ut til å styrke relasjoner, mens negativitet i kommunikasjonen kan være ødeleggende:

*Hvis du får nok ros, så buster det motivasjonen til å fortsette. Da har jeg lyst til å gjøre det like bra neste gang. Noe som gjør at jeg jobber ekstremt mye hardere for å nå rosen neste gang. For jeg vet at jeg faglig blir flinkere, og da får jeg ros for arbeid som er enda mer komplisert.*

I beskrivelsene blir følelsen av å lykkes faglig som en relasjonsbyggende tanke. Når informanten får ros, motiverer det til å vise produktivitet for å kunne høste mer ros for mer komplekse oppgaver. Informantene beskriver også at de føler når læringen er på rett vei. Dette er markante fellestrekk hos informantene.

En annen beskrivelse setter ord på følelsene i opplæringen:

*Man må jo lære av feilene, men det er lettere å lære når man får det positive og. Da trenger du ikke gå rundt å stresse med at det er feil og det er feil og så har han egentlig gjort det riktig.*

Informantene ønsker tid til å lære, trenger tålmodighet fra instruktør og er alle opptatt av intonasjon i formidlingen av faget. Informantene forteller på hver sin måte at de føler seg mindre verdsatt på grunn av dobbeltkommunikasjon. En viktig beskrivelse av dette er:

*... dem sier jo alltid at en læremester skal alltid bryte en lærling ned for så å bygge ham opp igjen. Men på en slik måte bygger du ikke opp en person til det beste det*

*personen kan bli. Du bryter ham ned for å bygge ham opp på en måte du mener du har sett fungerer tidligere ...*

Dette er et relasjonelt utsagn der informantens følelser ikke samstemmer med egen oppfatning av kvalitet i opplæringen. Et annet fellestrekk er at informanten er opptatt å bli den beste utgaven av seg selv. For å kunne bli det, mener informantene at man trenger å være ærlig ovenfor seg selv, når man trenger mer tid enn andre for å tilegne seg faget.

Kartlegging av forventinger og forhåpninger kom også opp som et fellestema for hva informantene forventet av sin instruktør: *«det er vel kanskje forhåpningene til instruktørene; hvordan dem (lærlingene) skal ende som da»* Tanken bak utsagnet er tolket som at informanten satte seg selv i en større kontekst. Noe som impliserer at det å være en produktiv samfunnsborger er det instruktørene ønsker å bidra til.

Det å prøve selv, lære av egne feil, er felles for alle. Med ulik faglig tilnærming sammenfatter følgende utsagn informantenes felles oppfatning:

*Når det gjelder å prøve selv, så kommer instruktøren og ser over arbeidet mitt, så skal ikke instruktøren være sur for at jeg har gjort feil, men rett og slett bare sagt, vet du hva, jeg hadde ikke gjort det sånn her, jeg hadde gjort det slik. Så enkelt er det. Fordi vi er alle mennesker og vi gjør alle feil.*

To av informantene identifiserer sine symptomuttrykk med autismespekterforstyrrelser, fordi de ikke klarer å tolke ansiktsuttrykk, eller intonasjon. Felles for begge er at de ikke forstår ansiktsmimikk på samme måte som andre. En formidler det slik: *«... du reagerer jo på emosjonelle ansiktsuttrykk mye annerledes enn alle andre gjør vet du, ... alle andre vil jo da overse det, mens jeg fokuserte nok litt mer på det enn andre»*. Her ses en problemstilling for lærlinger med ADHD, som påvirker deres psykiske helse direkte. Beskrivelser av dette slaget forekom i alle intervjuer. Kommunikative utfordringer er felles, tolkning av situasjon og kommunikasjon tolkes negativt på grunn av frykt for å mislykkes faglig. Andre med beskriver at de forsøker å tolke kroppsholdning. Tolkingsproblemer av ansiktsmimikk, reaksjonsmønster og kroppsspråk hos instruktør er fremtredende hos alle. Flere av informantene beskrev dette som negativ dobbeltkommunikasjon.

Et funn av interesse er at alle informantene er enig i at de hadde gode relasjoner til sin instruktør i slutten av læretiden kontra tidlig i opplæringen. Det viser at lærling og instruktør trenger tid til å bli kjent med hverandre for å kunne samarbeide om opplæringen. De faglige forventningene innfris fra både instruktør og lærling i slutten av læretiden. Dette blir bekreftet som følelsen av å lykkes, noe som er felles for alle informantene.

#### **4.2.1 Oppsummering følelsesmessige prosesser**

Oppsummert kan vi se følgende fellestrekk knyttet til følelsesmessige prosesser: Dårlig relasjon tidlig i opplæringen, møter lite forståelse for symptomuttrykk tidlig i læretiden men gode relasjoner sent i opplæringen på grunn av instruktørens forståelse for symptomuttrykk, trenger tid for å bygge relasjoner, trenger tid og tålmodighet i opplæringen, lav selvfølelse ved manglende faglig utvikling, føler når læringen er riktig, ønsker hjelp til å huske rutiner, følsom for tonefall, tolker kommunikative elementer for det meste negativt, ønsker og trenger forventnings- og forhåpningsavklaring.

Noe av det er trukket frem i følelsesmessige prosesser har kognitive elementer ved seg. I delen om mentale prosesser vil vi kunne se at der gjelder det samme, men omvendt. Følelsesmessige elementer vil i en viss utstrekning være til stede i mentale prosesser.

## **4.2 Mentale prosesser**

I denne delen er funn knyttet til mentale prosesser der yrkesidentitet, refleksjon og kritisk tekning inngår, beskrevet. Delene i kategorien vil ses i sammenheng i redegjørelsen for funn. Refleksjon og kritisk tekning er med på å danne yrkesidentitet, og er ofte koblet opp mot følelser som det vil vises i funnene. Funn i denne delen vil legge hovedvekten på mentale prosesser. Enkeltdelene gjengir ikke det som er vesentlig sett opp mot problemstillingen, derfor vil alle delene i kategorien ses under ett i fremstillingen av funn.

Et helt tydelig fellestrekk er hyperfokusering, Alle informantene beskrev situasjoner der tid og sted ikke eksisterer og jobben flyter frem. En av informantene forklarte det slik: «*i hvert*

*fall når jeg står alene og ikke har noen rundt meg, så setter jeg på noe musikk og da går jeg helt i min egen boble og da er alt av fokus er jobb, jobb, jobb».*

En annen av informantene forteller hvordan dette påvirker hans mentale struktur: *«Da er det ikke noe annet som er viktig for meg som skjer. ... da kan jeg fokusere; da blir det mindre rot opp i hodet».* Utfordringer knyttet til mental struktur, er et fellestrekk for alle informantene.

En av informantene beskrev det slik:

*... og så kan den lærlingen få bearbeidet med egne tanker på hvordan han hadde gjort det selv i forhold til hva som er sagt da. Eeh ... men i en sånn fagutdannelse som vi er i, er det veldig A4 på hva som er riktig og hva som er galt. ... så det er ikke så mye å være kreativ på, på den måten på utførelsen, men det finnes alltid måter på hvordan man har lyst til å gjøre det, om man har lyst til å gjøre det sånn og sånn eller den og den rekkefølgen.*

Beskrivelsen handler om måten han ønsker å lære opp andre, dette gjenspeiler egne tankerekker i overføringen av kompetanse. Det er haltende struktur i tankerekkene noe som er felles for alle informantene. Informanten beskriver hva som skjer når instruktøren bruker tid på opplæringen: *«... det gjør også at du lærer bedre kanskje? Bruke litt tid på ting. Visse ting har vært vanskeligere».*

Dette er likt for alle. Informantene trenger flere gjentakelser av instruksjoner enn andre, slik som en annen informant påpeker: *«Istedenfor å si gjør sånn så kan du heller få, og da kan du heller få en gjennomgang slik som dem ville ha gjort det, for så blir du stående og gruble i all evighet».* Utsagnet bekrefter også et annet funn. Informantene trenger mer tydelighet enn andre. En til to oppgaver per instruksjon ved innlæringen av nye faglige elementer.

Et annet fellestrekk er at informantene overtenker oppgaver og løsninger: *«Men ofte i en mental situasjon blir det ofte at du tenker mer enn det du nødvendigvis må; ofte, ikke ofte mener jeg, men i noen tilfeller er det rett og slett bare å begynne».* Denne presise formuleringen belyser et viktig funn, fordi dette henger sammen med hvordan instruksjonene blir oppfattet og prosessert i informantenes mentale verden.

Mentale prosesser som denne informanten trekker frem, handler om produktivitet. På et oppfølgingsspørsmål om tonen i kommunikasjon handler om relasjoner så sies de følgende:

*«Kanskje det mentale: ... Men jeg har aldri knekt den koden for å bli mentalt forberedt på noe, men trekke det inn til det faglige. Jeg er en veldig ryddig person. Så hvis jeg har gjort en oppgave og så har det kommet litt rot da, så rydder jeg, da skaper jeg en, nesten en sånn «safe Space», for jeg rydder opp og da har jeg tid til å tenke hva jeg kan gjøre etter det. Det er veldig viktig for meg å rydde etter en oppgave med en gang, å jobbe ryddig, så blir det bra, men da får man også litt tid til å tenke hva man skal gjøre videre. Både faglig og effektivt.*

Vi ser her et eksempel på begrepsforvirring. Forskeren spurte om tonene i kommunikasjon handler om relasjoner, informanten tolket det til en mental prosess som fører til et indre avskjermet område, der informanten kjenner seg trygg. Måten å ordlegge seg på viser hvordan informanten forsøker å lage struktur i en ustrukturert tankeverden. Dette er et felles trekk for alle informantene, de formidler det på ulike måter, men essensen er lik.

Et funn der faglig strukturdannelse er synlig er at alle informantene beskriver at strukturen i egen tankeverdenen, har endret seg. Opplæringen har gitt en mer stabil ordnet struktur enn tidligere: *«Nå går jeg ikke lenger rund og kverner på om det er rett eller feil, nå tenker jeg over hvordan jeg skal løse det»*. Utsagnet bekreftes hos alle informantene på andre måter, gjennom å fortelle hva de ser de kan endre i korte faglige samtaler i intervjuet. Videre er informantene svært kritisk til egen yrkesutøvelse og mener at de alltid kan bli flinkere. En av informantene beskriver det slik:

*Hvis du først skal gjøre noe så skal det være perfekt, ikke sant. har du fått et mål så skal det være nøyaktig der, men det blir jo feil i forhold til andre ikke sant, som trenger pluss minus 1,5 og alt det tullet. Har du fått et mål så har du fått et mål.*

Det siste funnet som trekkes frem, er at informantene ofte antar at de har forstått, mens de ikke har det. Dette var ikke et spesifikt spørsmål som ble stilt i intervjuet, men kommer frem i svar på spørsmål, som forskeren trengte utdypning fra informantene, fordi svaret ikke ga mening i forhold til spørsmålsstillingen.

### 4.2.1 Oppsummering mentale prosesser

Oppsummert er funnene knyttet til mentale prosesser slik: Hyperfokusering forekommer hos alle informantene, informantene har en ustrukturert tankeverden, men reflekterer på sin egen måte og tenker kritisk. Alle informantene opplevde vanskeligheter med å lære, trenger mer tid enn andre og til å tenke over oppgavene, trenger mer tydelighet i instruksjonene, trenger å spørre oftere enn andre, har en del begrepsforvirring og antar ofte, istedenfor å utdype.

## 4.3 Viljeshandlinger

I viljeshandlingens kategori kobles fagteori og fagpraksis sammen til kompetanse. I overføringen av kompetanse i yrkesfaglig opplæring i bygg og anleggsgagnene blir begreper som riktig-galt, bra-dårlig oftere brukt enn presise formuleringer som fører til forståelse. Dette vises i studien gjennom fellestrekk i funnene som presenteres her. Alle delene i kategorien vil ses i sammenheng i redegjørelsen for funn. Grunnen til dette er at interaksjonen mellom begrepene er sterke. Å skille disse fra hverandre vil fjerne meningsgrunnlaget for kategorien og i enkeltdelen ikke gjengi det som er vesentlig sett opp mot problemstillingen.

Et viktig funn er at viljeshandlinger som informantene viser til, er bevisstheten og viljen til å ta ansvar for egen læring. Her uttrykt i beskrivelsen fra en av informantene: «... jeg tok veldig mye mere ansvar for min egen opplæring. På skolen har lærerne mine mast på meg at jeg skulle ta ansvar for min egen opplæring fra jeg var 16».

Et annen fellestrekk i funnene er at flere repetisjoner er vesentlig for koblingen mellom fagteori og fagpraksis for lærlinger med ADHD. Et godt læringsutbytte som følge av gjentagende, lignende arbeid mer enn hos andre, blir beskrevet av alle informantene.

En informant forteller at han klarer en eller to arbeidsoperasjoner av gangen i opplæringen. Dette tolkes som et tegn på at tydelighet i overføringen av kunnskap handler både om å se hvordan arbeidet utføres, men også hvorfor det er slik det skal gjøres.

Et annet funn i viljeshandlinger, kan sammenfattes ved å se hyperfokusering og repetisjon i sammenheng i kompetansebyggingen. Informantene kobler fagteori og fagpraksis gjennom å forene egne begreper og mentale bilder. Her vises dette gjennom trygghet i egne arbeidsprosesser:



*«For man forventer jo at en lærling skal kunne det og det etter så, så lang tid. Men hvem er det som har sagt det? At du skal kunne det og det etter så, så lang tid? Folk lærer til forskjellig tid. Det tar den tiden det tar å lære noe. Etter skolen tar det to år før man kan gå opp til prøven. Nå ville instruktøren min at jeg skulle ta et halvt år til, for å lære litt mer. Både fordi vi ikke hadde riktig oppgaver til prøven og på grunn av at jeg hadde vært i et annet firma hvor jeg hadde lært såpass lite. Det er jo både positivt og negativt. Negativt fordi jeg fikk et halvt år ekstra, men positivt for da fikk jeg litt ekstra tid. Litt ekstra tid har blitt tabu for lærlinger. De tenker at hvis du tar deg litt ekstra tid så er du dårligere. Men jeg vil jo egentlig tenke at et halvt år ekstra, du får jo 6 mnd. ekstra læretid. Og det kan jo skje i alle utdannelser, ikke bare i fagutdanning, men studiekompetanse, alt sammen. Ting tar tid. Man kan ikke se negativt på det, du må kanskje være litt ærlig med deg selv».*

Informantene mener at overføringen av kunnskap må foregå svært tydelig og det må brukes tid i instrueringen slik at det er forståelig. De trenger rom for å kunne løse oppgaver selv, på bakgrunn av god kunnskapsoverføring. Det viser seg at tryggheten i kompetansebyggingen kommer gjerne under og etter fag- eller svenneprøven. Dette er også et fellestrekk.

I læretiden løser informantene oppgaver som bygger videre på tilegnet kompetanse. Dette går raskere og raskere opp gjennom opplæringen. Alle informantene viser god kompetanse i faget gjennom intervjuet. Men i intervjuet brukes fagbegreper noe tilfeldig. Informantene forteller at de brukte lenger tid i gjennomføringen av arbeidet i opplæringen enn andre.

Læringsstrategiene er forskjellige, men tidsaspektet er lik for alle. De fleste av informantene liker å prøve selv, før instruksjoner blir gitt. De har ulike tilnærminger til oppgavene, når løsningene overføres av forskjellige instruktører. En av informantene forteller:

*«... hos meg har vært litt varierende, det har det. Men sånn læremessig så har det utspilt seg med at jeg har hatt, kort egentlig fortalt, lese, - og skrivevansker, ... jeg har slitt med fokus, og hvis jeg skal prøve å lære noe så må jeg egentlig prøve og da, å gjøre det, hvis det er en praktisk ting, så må jeg gjøre det samtidig som jeg da prater om det vi gjør, ... en to tre ganger før det sitter».*

Her vises en læringsstrategi der informanten snakker gjennom oppgaven mens han utfører arbeidet. Koblingen mellom det visuelle og det auditive er en stor del av læringsstrategien. Det trengs flere repetisjoner enn andre før arbeidet utføres selvstendig. Informanten viser god kompetanse i faget, gjennom referering til forskjellene fra arbeidsmetoder og materialer fra læretiden, opp mot nåværende bedrift og arbeidsoppgaver.

Et annet fremtredende fellestrekk er at informanten arbeider best alene. Dette tolkes som en konsekvens av ekspressive uttrykksvansker i forklaringen av arbeidet ovenfor en kollega. De forteller på hver sin måte at produktiviteten er høyere i situasjoner der de jobber selvstendig enn når de jobber sammen med andre om en oppgave.

Det siste funnet knyttet opp mot viljeshandlinger er at kommunikasjon mellom lærling og instruktør rundt læringsstrategier er fraværende. Instruktøren har sin måte å lære bort faget på, og tar ikke hensyn til lærlingens behov. Dette beskriver alle lærlinger på hvert sitt vis.

#### **4.3.1 Oppsummering viljeshandlinger**

Oppsummert kan vi se følgende funn: Informantene er viljen til å lære, trenger tydelighet i overføringen av kompetanse, flere repetisjoner enn andre, lenger tid per oppgave, har stor bevissthet om egne læringsstrategier og lærer best taktilt og auditivt i innlæringen av nye elementer i faget.

### **4.5 Oppsummering funn i studien**

Funn viser at symptomuttrykk presenterer en rekke utfordringer for informantene, som gjør det vanskelig å bygge relasjoner i starten av opplæringen. De vet mye om egen diagnose og to av informantene har en fasinasjon for tilstøtende nevroutviklingsforstyrrelser. Relasjonen med instruktør er bra på slutten av læretiden. De trenger mer tid og tålmodighet enn andre. Alle informanter går inn i hyperfokusering under gitte forhold. Strukturen i tankeverden deres, dannes langsommere enn hos andre, men refleksiviteten i det faglige er høy. Lærevansker er fellestrekk hos alle informantene og begrepene dannes langsomt i deres faglige verden. Antagelser blir gjort, men verifiseres sjeldent. Læreviljen er svært høy, på tross av behovet for flere repetisjoner enn andre. Læringsstrategier stemmer ikke overens med instruktørens måte å lære bort faget.

## 5.0 Diskusjon

«*Hvordan beskriver lærlinger med ADHD relasjonen til instruktør som støtte for deres psykiske helse?*». God psykisk helse, er i denne studien definert som *frihet fra begrensninger*. Studien utforsker hva lærlingene mener har vært god opplæring og mindre god opplæring med tanke på deres symptomuttrykk (Selmer & Amundsen, 2023).

Lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser trenger å få opplæring i å håndtere deres symptomuttrykk slik at de klarer å stå i utdanning uten å gjennomgå det negativ som kommer frem i studiens funn (Antonovsky, 2005; Hoem, 2008)). Lærlingens selvfølelse blir svekket av å feile der andre klarer opplæringen (Hoem 2008, s. 72). Selv om informantene har bestått fag- og svenneprøven, er det ikke gitt at dette skjer med andre i samme situasjon. Diskusjonen søker å belyse indikatorer som er bevisstgjørende hos instruktøren for tilrettelegging av opplæringen for lærlinger med ADHD med symptomuttrykk (Rønhovde, 2018, s. 173).

I diskusjonen skal funnene ses opp mot det teoretiske grunnlaget. I prosessen brukes livmestringsmodellens deler som overbyggende temaer. Identitetsdannende aspekter som følge av følelsesmessige prosesser, viser i denne studien til bevisstheten hos informantene om betydningen av deres symptomuttrykk (Hoem, 2008, s 105), og i relasjonsbyggingen til deres instruktør (Wenger 1998, s. 73). Deres mentale prosesser belyses gjennom deres refleksive evner og deres kritiske sans som yrkesidentitetsdannende (Wenger, 1998, s. 192). I delen om viljeshandlinger uttrykkes kompetansebygging i faget gjennom sammenføyingen av yrkesteori og fagpraksis (Nilsen & Haaland, 2023, s. 193). Informasjonen fra tavlene flettes inn i delene tematisk (se vedlegg 6).

Kapittelet følger følgende struktur:

- Symptomuttrykk i utvalget
- Sosial utvikling – påvirkning på psykisk helse
- Vurdering – fagutviklende del av samfunnsoppdraget
- Livsmestring – målet for yrkesfaglig utdanning og samfunnsdeltagelse

## 5.1 Symptomuttrykk i utvalget

For å kunne koble funn opp mot teorien tas det et tilbakeblikk på utvalget.

Utvalget er et spesifikt utvalg av unge voksne menn i alderen 20-30 år. Det er til dels store variasjoner i symptomuttrykk som beskrevet i metodedelen av studien. Et av utvalgskriteriene er ADHD med symptomuttrykk (DSM-5 TR, 2022). Utvalget har varierende grad av komorbiditet, mest knyttet opp mot ulik grad av dysleksi. Utvalget er representativt for problematikk som ses blant opplæringskontorets lærlinger (Skilbrei, 2023, s. 123).

Fellestrekk i symptomuttrykk vist i funn i denne studien er i størst grad knyttet opp mot oppmerksomhetssvikt. Informantenes beskrivelser viser konsentrasjonsproblemer når de skal ta imot instruksjoner, oppfatter ikke selve instruksjonen, har strukturelle problemer i tankerekken i det faglige arbeidet, er glemsomme i rutinepregede sammenhenger og blander begreper og arbeidsmetoder i innlæringen (Hoem, 2008, s. 40-41). Dette er noen av problemene lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser møter i yrkesfaglig opplæring.

Andre symptomuttrykk er at funn viser lav selvfølelse i opplæringen på grunn av lite forståelse for deres symptomuttrykk. Informantene gjør antagelser lærlingene på grunnlag av feiltolkninger av situasjoner og har mentalt ustruktureerte prosesser, som kommer til uttrykk i misoppfatninger av kroppsspråk, ansiktsmimikk.

## 5.4 Sosial utvikling

I denne delen belyses sammenhengen mellom utfordringer knyttet til informantenes symptomuttrykk og deres beskrivelser av følelser og tanker i relasjonen til deres instruktør (Antonovsky, 2005, s. 72-74). Kjernen i følelsesmessige prosesser beskrevet i funnene i studien, handler om hva informantene selv oppfatter vedrørende instruktørens oppførsel i relasjonen, når oppmerksomhetssviktens symptomuttrykk hindrer opplæringen. Mentale prosesser i relasjonsbyggingen handler tankestrukturen som lærlingen mangler for å kunne lære faget (Rønhovde, 2018, s. 23-24).

I studiens funn er det noen elementer der informantene kommer med antagelser basert på deres erfaringer. For det *første* er det rimelig å anta at instruktøren mener det er krevende å få ansvaret for opplæringen av lærlinger med ADHD slik som informantene beskriver. Det er en logisk konsekvens av mangelen på innsikt i lærlingens situasjon, slik omtalt i innledningen. Det er likevel mulig at informantens oppfatning er feilaktig.

Oppmerksomhetssvikt fører til at informantenes erfaringer spiller inn på hvordan de ser å interaksjon instruktør. Følgende utsagn er et godt eksempel: «... *jeg tok veldig mye mere ansvar for min egen opplæring. På skolen har lærerne mine mast på meg at jeg skulle ta ansvar for min egen opplæring fra jeg var 16*». Dermed er det sannsynlig at informantenes erfaringer av tidligere opplæring, har innvirkning på relasjonsbyggingen til instruktøren (Dewey, 1938).

Det *andre* elementet er antagelsen at instruktøren mener deres symptomuttrykk handler om manglende motivasjon for det faglige (Hoem, 2008). En oppfattelse alle informanter har til felles. Lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser er utsatt for negative tanker og følelser når de møter faglig stagnasjon, eller sosiale utfordringer. Grunnen til dette er at personer med ADHD har lav toleranse for stress, når de ikke mestrer det faglige eller sosial interaksjon (Hoem, 2008, s. 148). Deres antagelser kan dermed være stressorer påført gjennom relasjonsbetinget faglig interaksjon (Antonovsky, 2005). Det vil si at tilbakemeldinger på utført arbeid handler om intonasjon, dobbeltkommunikasjon og kroppsspråk, som tolkes ovenfra og ned, fra nøytralt til negativt og som sosialt ekskluderende. Alle informantene beskrev intonasjon av budskap og variasjoner i kommunikasjon, som stressorer, fordi det påvirket deres oppfattelse av kommunikasjonen (Antonovsky, 2005). I stor grad ble dette oppfattet som direkte eller indirekte kritikk av både person og utført arbeid (Hoem, 2008, s. 148).

Det  *tredje* elementet er vurderingene av informantenes arbeidsprestasjoner. Både det fysiske arbeidet og tiden brukt på oppgaven. Gjentakende ble det beskrevet at vurderingen ikke fulgte en systematisk gjennomgang av det utførte arbeidet, slik at koblingen mellom fagteori og fagpraksis har tatt tid å få på plass (Kunnskapsdepartementet, 2017; Haaland & Nilsen, 2023).

Ris-ros problematikk var til stede i opplæringen av alle informantene. Når instruktøren forteller «dette blir bra», eller «dette er fint» er det anerkjennelse av lærlingen som person,

noe som trigger sosial utvikling. Men når lærlingen får kjeft går lærlingen raskt inn i en depresjonslignende tilstand der først sinne og så fortvilelse tar overhånd (Hoem, 2008).

De tre elementene kan kobles direkte til kategoriene i livsmestringsmodellen. Det første elementet handler om følelser knyttet til relasjonen mellom instruktør og lærling, sett fra instruktøren side. Det andre elementet handler om en mental prosess hos instruktøren der instruktørens tankrekker går fra det som vises i arbeidet til det som forklares om arbeidet. Det er dette som fører til gode faglige samtaler der faglige meninger blir forhandlet (Wenger, 1998). Det tredje elementet hører hjemme i skjæringspunktet mellom sosial utvikling og vurdering. Dette er grunnen til at læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) setter fokus på både sosial utvikling og vurdering i overordnet del av læreplanen. Samspillet i interaksjonen som intersubjektivt utviklingsområde, handler om at faget som sådan skal være helhetlig samfunnsdannende (Bronfenbrenner, 1998, Dewey, 1938).

Selvfølelsen blir svekket (Hoem, 2008 s. 72), når de ikke klarer å prestere faget på lik linje med lærlinger uten nevroutviklingsforstyrrelser. Informantene blir frustrert når de ikke får til strukturen i deres tankeverden for å kunne løse resultatene. En nevner trass, en annen snakker om opphetede diskusjoner, en annen beskriver at han misliker at han ikke blir hørt.

Informantene har tilfelles at de ikke blir hørt i faglige samtaler. Det fører til at de blir sint på seg selv når de ikke får til det som andre ser på som enkle oppgaver. Dette medfører at de forsøker å skjerme seg fra andre (Rønhovde, 2018). Relasjonsbyggingen mellom lærling og instruktør uteblir, velvilje går over i motvilje og kan ende i vrangvilje. Relasjonsbygging er først og fremst en følelsesmessig prosess, og skjer kun i interaksjon med andre. Det er grunnen til at lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser er utsatte for treg sosial utvikling.

Informantene fortalte at de ofte ble ekskludert i faglige samtaler (Wenger, 1998).

Beskrivelsene vitner om at instruktøren ikke takler lærlingenes manglende struktur i deres mentale verden, og at begreper ikke kommer til uttrykk fordi de ikke klarte å huske fagord eller uttrykk. Beskrivelsen viser hvordan informanten opplever dette: *«Jeg sliter litt med å formulere meg. Og det har en tendens til at det blir misforståelser»*

Utviklingen i faget går gjennom praktiske erfaringer som oppleves som meningsfulle (Wenger, 1998; Dewey, 1938), sosial interaksjon der meningene forhandles til forståelige elementer og sedimentering av mentale tankerekker som bekrefter koblingen mellom teori og praksis i yrkesfelleskapet (Wenger, 1998).

Dannelse av yrkesidentitet som et produkt av refleksjon og kritisk tekning gjennom sosial utvikling, ser ut til å være en nøkkelfaktor i funnene i denne studien. Når lærlingen starter å beherske oppgaver, gjennom positive, strukturerte erfaringer (Dewey, 1938), er effekten at lærlingen klarer å strukturere sin tankeverden bedre (Wenger, 1998). Det som kan trekkes ut av dette er at erfaringer som struktureres i lærlingens mentale verden, bidrar til økt forståelse for faget (Haaland & Svoen, 2023). Dette har ringvirkninger. Funn i studien viser at instruktøren blir bedre til å anerkjenne, instruere og vurdere lærlingens arbeid, mot slutten av læretiden. Følgende utsagn fra en av informantene viser dette tydelig:

*Hvis du får nok ros, så booster det motivasjonen til å fortsette. Da har jeg har lyst til å gjøre det like bra neste gang. Noe som gjør at jeg jobber ekstremt mye hardere for å nå rosen neste gang. For jeg vet at jeg faglig blir flinkere, og da får jeg ros for arbeid som er enda mer komplisert.*

Det er også tydelig at det er en vekselvirkning mellom strukturdannelse og relasjonsbygging gjennom anerkjennelse (Antonovsky, 2005). Relasjonen med instruktør er dermed avgjørende for resultatet av opplæringen.

Relasjonsbygging foregår i stor grad gjennom anerkjennelse (Diseth, 2023, s. 277).

Informantene viser dette gjennom beskrivelser av hvordan relasjonen med instruktør ble bedre opp gjennom læretiden. Lærlingene forteller at de avsluttet læretiden, med gode relasjoner til sine instruktører. Dette kan tolkes som et utslag av forholdet mellom vurderinger, der lærlingene har mestret oppgavene og sosial utvikling, går gjennom gjensidig utveksling av kommunikasjon rund yrkesstolthet, mellom lærling og instruktør (Bronfenbrenner 1996).

I yrkesfaglig opplæring i bygg og anleggsgagnene ses lærling og instruktør som ett i produksjonen, i starten av opplæringen. Meningen er at lærlingen med økt kunnskap danner seg selv ut av denne produksjonsenheten inn i en selvstendig produktiv enhet. Dette kan kun

skje dersom systemene rund lærlingen fungerer. Det vil si at forholdet mellom instruktør og lærling (Bronfenbrenner, 1996) utvides gradvis til å omfatte først bedriftens systemer, så den faglige verden utenfor bedriften gjennom kunnskapsøkning på andre arenaer, slik som fagstoff, kurs m.m., og så til resten av samfunnet gjennom fag- eller svenneprøven der lærlingen selv styrer arbeid og forholder seg til samfunnets lov og regelverk (Bronfenbrenner, 1996). Dette aspektet medfører et stort ansvar som instruktøren påtar seg, for dannelse og utdanning av lærlingen. Lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser har derfor behov for særlig tilrettelegging fra starten av læretiden (Haaland & Nilsen, 2023, s. 102; kunnskapsdepartementet, 2017).

Funn i studien viser at instruktørens kunnskapsgrunnlag for opplæring av lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser er avgjørende for gjennomføringen av ansvaret beskrevet ovenfor. Studien viser at dette ikke er tilfelle. Dårlig relasjonsbygging tidlig i opplæringen, men gode relasjoner ved slutten av læretiden viser med høy sannsynlighet at det har med forståelse for informantenes symptomuttrykk å gjøre (Hoem, 2008). Utviklingen inn i det faglige har ikke bare med forholdet instruktør-læring å gjøre, men også med andre, mer eller mindre perifere aktører som er involvert i lærlingens opplæring (Bronfenbrenner, 1996). Her kommer ansvaret til fylket og opplæringskontorets rolle inn i bildet (Bronfenbrenner, 1996).

Opplæringskontorets rolle handler om å sikre kvaliteten i opplæringen til lærlingene i medlemsbedriftene (Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet, 2013). Når opplæringskontoret holder instruktørkurs, er dette en del av arbeidet med å sikre kvaliteten for alle lærlingene i medlemsbedriftene. Sosial og annen utvikling nevnt i opplæringsloven (2006) er en naturlig del av opplæringen av instruktørene. Studiens funn viser at det er til dels store mangler for forståelsen av at noen lærlinger fungerer annerledes enn gjennomsnitts lærlingen. Lærlinger med nevrutviklingsforstyrrelser har spesifikke behov i deres hverdag som andre lærlinger ikke har, og trenger mer sosial kapital i deres innerste krets (Ulland, 2015, s. 56). Sosial kapital handler sett opp mot studiens problemstilling, handler om støtteapparatet rundt målgruppen (Bronfenbrenner, 1996; Ulland, 2015, s. 56). Instruktøren er en av aktørene, opplæringskontorets opplæringskonsulent en annen. Sosial utvikling blir til i interaksjonene mellom lærlingen og aktørene i lærlingens sosiale strukturer.



Helheten i opplæringen av lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser har dermed større betydning for deres sosiale utvikling. I tillegg til dette kommer påvirkningen av forventninger fra familie og venner, og mer perifert opplæringskontor og/eller fylket. Dette er lærlingene klar over, selv om det ikke ligger bevisstnært i deres mentale verden tidlig i opplæringen. Følgende utsagn ser ut til å bekrefte dette: «*det er vel kanskje forhåpningene til instruktørene; hvordan dem (lærlingene) skal ende som da*». Her setter informanten seg selv i en større kontekst (Bronfenbrenner, 1996). Tanken om at det å være en produktiv samfunnsborger, er det av interesse for bedriften og samfunnet ligger til grunn for opplæring generelt (Bronfenbrenner, 1996). Informantene forstår dette, og det viser også at deres kognitive evner ikke er redusert, men at rekkefølgen i strukturen er det som oppleves som et symptomuttrykk.

Det vi frem til nå har sett er at følelsesmessige prosesser og mentale prosesser har stor innflytelse på relasjonsbyggingen mellom lærling og instruktør. Selvbildet er styrket (Antonovsky, 2005, s. 71) på slutten av læretiden gjennom økte sosiale ferdigheter og informantene viser til gode følelser rund relasjonen til deres instruktør. Sent i læretiden møter informantene forståelse på grunn av felles sosial vekst mellom lærling og instruktør, og klarer på andre måter enn tidligere, tolke adferd, sosiale utsagn og instruksjoner (Antonovsky, 2005, s. 174). Lærlinger med ADHD og symptomuttrykk, ser ut til å trenge mer tid til å bygge relasjoner, enn lærlinger uten nevroutviklingsforstyrrelser (Hoem, 2008).

Når lærlingene ble spurt om hva instruktøren kan endre koblet opp mot sosial utvikling i opplæringen av lærlinger med deres problematikk, handlet dette om at instruktøren trenger å forstå at de trenger mer tid til å danne relasjoner og at tonen i kommunikasjonen er svært viktig for hvordan budskapet prosesseres.

Tid og kommunikasjon er også bidragsytere i arbeidet med vurderinger. I neste del av diskusjonen vises hvordan tid og kommunikasjon påvirker lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser i deres kompetansebygging fra et faglig standpunkt. Det som er vesentlig å hensynta er at faglig utvikling også på mange måter er en del av tingliggjøring av den sosiale relasjonen mellom instruktør og lærlingen (Wenger, 1998, s. 59-62).

## 5.5 Vurdering

I denne delen ser studien på hvordan vurdering påvirkes av mentale prosesser og vises i viljeshandlinger. Dannelsen av fagarbeideren handler mye om samarbeid i faglig forståelse, formidling av fagbegreper og faglige løsninger (Wenger, 1998). Alle informantene forteller at tålmodighet er det aller viktigste i arbeidet med unge voksne med ADHD og symptomuttrykk. Dette stemmer godt overens med teorien (Hoem, 2008). Når meningsforhandlinger blir vanskeliggjort gjennom en ustrukturert tankegang hos lærlingen, kan dette gjenspeile seg i mangelen på forståelse av begreper koblet opp mot fakta (Wenger, 1998, s. 51). Grunnen til dette er at dualiteten i deltagelsen sett opp mot tingliggjørende elementer i opplæringen handler om deltagelse som *meningsdannende* aspekt og tingliggjøring som *meningsbærende* aspekt (Wenger, 1998, s. 65).

Struktur i tankegangen, sette oppgavene i riktig rekkefølge, ikke få for mange beskjeder av gangen er gjengangere som fellestrekk i studiens funn (Hoem, 2008, s.40). Alle informanter forteller på hvert sitt vis at de har «*rot i hodet, men for meg er det tydelig hva jeg mener*».

Mye av koblingene mellom fagteori og fagpraksis skjer gjennom refleksjoner når lærlingen fører logg (Garmannslund, & Witsø, 2017). Loggføring trigger underbevisste tankebaner som fører fagteori og fagpraksis sammen som igjen bekrefter eller avkrefter kompetanse gjennom strukturdannelse (Garmannslund, & Witsø 2017, s.36). Informantene forteller at iterative momenter, som å føre timelister og logg, er vanskelige å huske. De ønsker hjelp fra instruktør og mener at dette ikke er «*masing*» fordi de selv har spurt om påminnelsene.

I vurderingen mellom lærling og instruktør kobles fagteori og fagpraksis sammen til kompetanse (Haaland & Nilsen, 2023). Bekreftelse av dette fenomenet skjer i stor utstrekning i vurderingssammenheng. Både vurderinger der lærlingen selv går gjennom arbeidet og utfører en kontroll av kvaliteten, og i vurderinger der instruktør er med for å vise vei i lærlingens faglige verden. Men det faglige aspektet blir tilsidesatt når blir begreper som riktig-galt, bra-dårlig oftere blir brukt enn presise formuleringer som beskriver hva, hvordan og hvorfor i vurderinger.

I denne kommunikasjonen skjer det to adskilte, men uadskillelige prosesser. Den første prosessen er deltagelse mellom partene fagord og fagbegreper, den andre er tingliggjøring av det faglige gjennom konseptualisering i felles konsensus (Wenger, 1998, s. 62-63). Vi ser her at dette er komplekse prosesser som krever oppmerksomhet og konsentrasjon fra begge parter. Med utgangspunkt i det som er blitt satt frem her, er dette svært vanskelig for lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser (Hoem, 2008), fordi oppmerksomhetssvikt handler om at informantene i studien ikke har denne muligheten på lik linje som andre.

Dette fenomenet fører med seg noen konsekvenser for opplæringen av lærlinger med ADHD og symptomtrykk. For det første handler dette i stor grad om begrepsdannelse i lærlingens mentale verden. Fagord og fagbegreper sedimenteres ikke på samme måte som hos lærlinger uten ADHD. Man kan hevde at meningsforhandlingene ikke gir lærlingen mening (Wenger, 1998; Antonovsky, 2005). Dette vanskeliggjør tingliggjøring i overføringen av kompetanse mellom lærling og instruktør. Noe vi har sett i delen om sosial utvikling fører til nedsatt psykisk helse.

For det andre er konsekvensen av dette, at instruktøren vil, hvis forhandlingen om mening blir kommunisert slik at lærlingen kan forstå (Wenger, 1998), kunne se om flere repetisjoner er nødvendig eller om lærlingen er klar for nye utfordringer.

Som vist i funnene i studien trenger lærlinger med ADHD og symptomtrykk flere repetisjoner for å kunne koble fagteori og fagpraksis sammen (Hoem, 2008). Informantene beskriver at læringsutbytte blir bedre av gjentagende, lignende arbeidsoppgaver. Funn tyder også på at få oppgaver av gangen i innlæringen av nye elementer skaper mulighet for lærlingen å se, *hvordan* arbeidet utføres, men også *hvorfor* utførelsen er slik (Haaland & Nilsen, 2023).

Et annet enstydig funn er at alle informantene kommer inn i hyperfokuseringsmodus når oppgaven er interessant og iterativ. Her trengs det en presisering om forskjellen mellom hyperfokusering og flytsonen. Hyperfokusering og flytsonen (Csikszentmihalyi, 2014) er to ulike tilstander som skiller seg på et vesentlig punkt. I hyperfokusering hos informantene ligger i det å utføre et arbeid som kandidaten kan godt og trives med å utføre. Flytsonen er en tilstand der utfordringene er av en slik størrelse at kompetansen akkurat strekker til.

Blir utfordringene større enn kompetansen så fører det til stress eller angstpreget panikk, men er utfordringene lavere enn kompetansen så fører det til kjedsomhet og likegyldighet (Csikszentmihalyi, 2014).

Når informanten er i hyperfokuseringsmodus handler det dermed om at det vites nøyaktig hva som skal gjøres og hvordan sluttresultatet skal bli. Videre er det en forutsetning at arbeidet er noe som er godt innarbeidet og ikke nødvendigvis utfordrende. Informantene beskriver at forutsetningen for hyperfokusering er at det de gjør i denne tilstanden er noe de interesserer seg for og dermed liker å holde på med.

Det neste funnet handler om viljen til å tilegne seg faget. Alle informantene viste stor vilje for å tilegne kompetanse i faget. De bestod fag- eller svenneprøven og arbeider videre med faget. I lys av dette funnet kommer flere av informantene med en forklaringsmodell. De liker best å arbeide alene. Dette gir mening når vi ser på perspektivene som er diskutert. Mentale prosesser som i deres tankeverden gir mening, men som uttalt til andre ikke gir mening er et tilstøtende funn som var unisont. Det kan antas at dette både har med oppmerksomhetssvikt å gjøre, men også med komorbiditet i form av dysleksi og ekspressive uttrykksvansker (Hoem, 2008, s. 66-78).

Det er et funn som informantene beskrev at de er gode på, til tross for deres symptomuttrykk, er å beskrive deres læringsstrategi. Dette fremstår som avvikende fra andre funn. Grunnen til dette er at informanten i ofte blandet sammen ulike begreper og ord i sine svar (Hoem, 2008). Det førte til at en del tid gikk med på avklarende spørsmål. Her fungerte arbeidet med tavlene bra for å tydeliggjøre hva og hvordan begrepene ble brukt (Liljedahl, 2023). Informantene kunne inngående beskrive læringsstrategien som fungerte best for den enkelte.

Det som ikke var overraskende, var at dette ikke var kommunisert med instruktør. Når lærlinger med ADHD har problemer med å formidle faglige begreper i kontekst, har vi sett at dette henger sammen med konsensus i meningsforhandlinger (Wenger, 1998). Når lærlinger vet hvordan hen lærer best, så handler dette om å ta utgangspunkt i seg selv, vite hvordan innlæringen av nye elementer fungerer for dem, og at de har tilegnet seg mestringsstrategier for deres symptomuttrykk (Hoem, 2008).

## 5.6 Livsmestring

Livsmestring er et altoverbyggende begrep som, slik det fremgår av læreplanverket (2017), er målet med all utdanning i Norge. Litteraturen viser at symptomuttrykk kan og bør mestres i samarbeidet mellom lærling og instruktør (Hoem, 2008). Funn viser at avslutningen av læretiden har vært positiv for alle informantene. Psykisk helse som en måleenhet fungerer middels til lite tilfredsstillende på grunn av dets natur. Psykisk helse er ikke konstant hos noen, men antageligvis mindre konstant hos unge voksne med nevroutviklingsforstyrrelser (Ulland & Thorød, 2015). Studien viser at lærlinger med ADHD og symptomuttrykk er en særlig utsatt gruppe. Dette kommer av et lavt utdanningsnivå av instruktør når det kommer til psykisk helse, diversitet og variasjon i nevroutviklingsforstyrrelser og bransjens kultur (Bronfenbrenner, 1996).

Når funn er koblet opp mot livsmestringsmodellens deler viser studien at flest beskrivelser handler om følelsesmessige prosesser. Deretter mentale prosesser, og så viljeshandlinger.

Alle delene må ses i sammenheng når livsmestring adresseres i studien. Dette ligger i livsmestringsbegrepets natur. Livsmestring er en dynamisk verdi.

Lisbeth Iglum Rønhovde (2015), har kalt sin bok om ADHD og Tourettes syndrom «Kan de ikke bare ta seg sammen». Dette er i stor grad holdningen som informantene beskriver om i sine relasjoner til sin instruktør i den første tiden i opplæring i bedrift. Dette henger sannsynligvis sammen med instruktørens mangel på forståelse for lærlingens symptomuttrykk.

Neste og siste del av denne masteroppgaven er kalt oppsummerende refleksjon. Det er en god grunn til det. Funnene er på ingen måte generaliserbare. Det kan hende at noe har en middels til lav overføringsverdi. Det vil si at når opplæringskonsulenten møter en situasjon som ligner kan man stille spørsmål med denne studien i tankene, for så å kunne stille kontekstualiserte spørsmål. Noe av indikatorene og informantenes tanker vil finne veien inn i et instruktørkurs. Hovedhensikten med masteroppgaven er å sette søkelys på en gruppe i en situasjon som det forskes alt for lite på (vedlegg 3). Dette bør endres.

## 6.0 Oppsummerende refleksjon

Når oppgaven ikke blir forstått, når informantenes tankeverden ikke samsvarer med det instruktøren forsøker å formidle, vises det i studien at lærlingene får dårlige følelsesmessige opplevelser. De mister troen på at de får til det faglige i opplæringen og beskriver på hver sin måte at de mister motivasjonen. Ikke bare for opplæringen, men også i resten av livet (Hoem, 2008, s. 165). Vi kan referere til dette som negativ vekst i deres livsmestring. På den annen side kan vi se at velfungerende opplæring, der lærlinger med nevroutviklingsforstyrrelser får hjelp gjennom forståelse, mer tid, og tålmodighet fra instruktør, bedrift, familie, venner, opplæringskontor og fylket, får mer livsmestring. Dermed ser vi positiv vekst i livsmestring. I denne oppsummerende refleksjon ser vi først på totaliteten av funn som sett opp mot problemstillingen utgjør vesentlige indikatorer på hva informantene beskriver i relasjon til deres instruktør sett opp mot psykisk helse. Funnene har fått hver sin farge som korresponderer med livsmestringsmodellen, grønn for følelsesmessige prosesser, blå for mentale prosesser og rød for viljeshandlinger:

- Relasjonen med og til instruktør, ble bygget opp gjennom læretiden
- Instruktørens manglende forståelse for symptomuttrykk
- Lav selvfølelse
- Følsom for intonasjon
- Tolker kommunikasjon negativt
- Forventningsavklaring og forhåpningsavklaring
- Strukturen i tankeverden deres, dannes langsommere enn hos andre
- Begrepene dannes langsomt i deres faglige verden
- Faglig refleksiviteten med eget mentalt verktøy, er høy
- Antagelser blir gjort, men verifiseres sjeldent.
- De trenger mer tid enn andre
- De trenger mer tålmodighet enn andre.
- De trenger flere repetisjoner enn andre
- Alle informanter går inn i hyperfokusering under gitte forhold.
- Læreviljen er svært høy, på tross av behovet for flere repetisjoner enn andre
- Læringsstrategier stemmer ikke overens med instruktørens måte å lære bort

Relasjonen med og til instruktør, ble bygget opp gjennom læretiden. Først langsomt, så raskere når mer kompetanse gjorde meningsforhandlingene mer komplekse og dermed mer implementerende for innlæringen. Instruktørens manglende forståelse for symptomuttrykk var delaktig i dannelsen av lav selvfølelse, noe som førte til negative tanker og negativ vekst i informantens psykiske helse og dermed negativ vekst i livsmestring.

Følsomhet for intonasjon er et typisk tegn på symptomuttrykk for personer med nevroutviklingsforstyrrelser. Funnen tyder på at dette er en av indikatorene som har størst påvirkning til relasjonen med instruktør i den daglige kommunikasjonen og er den største årsaken til negativ vekst i deres psykiske helse og dermed negativ livsmestring (Reinås, 2023, s.8). Effekten av dette er at all tidlig kommunikasjon tolkes negativt av informantene.

Forventningsavklaring og forhåpningsavklaring er to sider av samme sak, men med ulike kvaliteter. Forventninger er som regel rettet mot nåsituasjon, mens forhåpninger er rettet mot ønsket situasjon. Funnet viser dermed at noen av informantene uten direkte forforståelse, tilpasset en form for GAP-analyse til egen situasjon (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 39).

Struktur i tankeverdenen til informanten, dannes langsommere enn hos andre, og dermed også begrepsforståelsen i deres faglige verden. Erfaringene som lærlingen skal gjennom for å kunne beherske faget, må settes i kontekst gjennom veiledning (Dewey, 1938, s. 38). Dette peker mot at gode vurderinger, slik omtalt tidligere, har stor betydning for informantenes muligheter til livsmestring, fordi forståelse fører til muligheter for å ta gode avgjørelser i eget liv. Men i det faglige ses en annen indikator som er vanskelig forenlig med livsmestring.

Informantene baserer mye av sin forståelse på antagelser, ikke verifisert viten. Et eksempel på dette er at ordet relasjonell, brukt av forskeren, ble byttet om eller feiltolket i intervjuet. Dette førte til at svaret til informanten ikke samstemte med spørsmålet det var ment å besvare. Informanten gjorde aldri tegn til at dette var en misforståelse, og forskeren brukte noe tid, til å nøste tråden tilbake for å få det riktige svaret.

I funnene er det en indikator som er enda vanskeligere å forstå. Alle informantene viste høy grad av refleksivitet og kritisk tekning sett opp mot deres egen opplæring og yrkesutøvelse. Når vi ser dette i sammenheng med funnet om antagelser, faller noe på plass. Struktur i deres

tankeverden er noe de selv forstår godt, men informantene klarer ikke å omsette dette i kommunikative former som er mulig å overføre til andre (Hoem, 2008).

Når begrepsforståelsen av god helse i studien viser at frihet fra begrensinger er et mål i seg selv, handler dette om livsmestring som begrep for å tingliggjøre en overbyggende forståelse for hvordan følelsesmessige prosesser, mentale prosesser og viljeshandlinger er styrende for utvikling og vekst i informantenes liv (Wenger, 1998).

Dette har en klar konsekvens på hvordan livsmestring kan forstås. Grunnforståelsen bør i alle sammenhenger være at livsmestring ikke er en statisk verdi, men et dynamisk element i alle mennesker hverdag. Å mestre livet eller livsmestring består av et verb og et syntetisk begrep. Det legger noen føringer for fokusgruppen i studien. Det første er at de trenger god psykisk helse som et fundament for å mestre livet. Men god psykisk helse er ikke nødvendigvis grunnen til at man mestrer livet. Man kan gjøre mange viljeshandlinger som strider imot samfunnsnytt og likevel ha det bra med seg selv på alle måter.

Vi skal nå se nærmere på *andre grunntanken* fremsatt i delen om problemstillingen. Tanken om at vår indre moralitet gjør at vi ønsker å velge handlinger som er riktige. Ikke bare for oss selv, men for samfunnet for øvrig (Bronfenbrenner, 1996). Vi argumenterer for at livsmestring som mål for utdanning handler ikke bare om å *få* muligheter til å ta gode valg (se punkt 2.5 i teoridelen), men også om å skape rom for å kunne *ta* mulighetene som presenterer seg som riktige valg. Dette fører til det siste argumentet i diskusjonen. Når vi *får* og *tar* muligheter for å ta gode valg, retter dette seg mot den *første grunntanken* fremsatt i innledningen. All interaksjon mellom mennesker fører uavlatelig til læring. Dette er grunnlaget for å kunne si noe om problemstillingen i lys av det som er diskutert: «*Hvordan beskriver læringer med ADHD relasjonen til instruktør som støtte for deres psykiske helse?*».

Det som informantene unison svarer i henhold til studien er:

«*Jeg trenger din forståelse, tålmodighet og en vennlig tone, da lærer jeg best*»

Hvis læringer med ADHD får slike vilkår, fører det til bedre psykisk helse og økt livsmestring, noe som fører til mer inkluderende samfunnsdeltagelse.



# 7.0 Litteraturliste og vedlegg

## 7.1 Litteraturliste

- Andersen, A. J. W, (2021) I Sml.no. Psykisk helse. Hentet 25.05.2024 fra:  
[https://sml.sn.no/psykisk\\_helse?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQjw6uWyBhD1ARIsAIMcADpHBEMz6uk08ALsgNdMFmLYbXS8fqY8fTHYXLY35rGm7jKFeL0UXMaAm\\_LEALw\\_wcB](https://sml.sn.no/psykisk_helse?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw6uWyBhD1ARIsAIMcADpHBEMz6uk08ALsgNdMFmLYbXS8fqY8fTHYXLY35rGm7jKFeL0UXMaAm_LEALw_wcB)
- Andersen, L. V. B, 2013 En evaluering av likestillings- og mangfoldsstrategier i politiet, Muligheter, barrierer og vilje. [Masteroppgave] Universitetet i Oslo Duo arkiv.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/37663>
- Antonovsky, A. (2005). Hälsans mysterium (2. utg., p. 271). Natur och Kultur.
- AML, 2005. Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven) Arbeids og inkluderingsdepartementet. LOV-2005-06-17-62. Hentet 01.06.2024 fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Backe-Hansen, E., & Frønes, I. (2012). Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning (p. 285). Gyldendal akademisk.
- Birkeland, A., & Enebakk, V. (2018). Personvern og akademisk ytringsfrihet: Om unntaket for akademiske ytringer i EUs personvernforordning. *Nytt norsk tidsskrift*, 35(1), 44–58. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-01-05>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, Anna. (2020). The mark of the researcher's hand: the imperfection of craft in the process of becoming a qualitative researcher. *Management Learning*. 52. Hentet 29.05.2024 fra: Researchgate.net. DOI:[10.1177/1350507620972235](https://doi.org/10.1177/1350507620972235)
- Brunning, J., & Forster, P. (Eds.). (1996). *The rule of reason: The philosophy of C. S. Peirce*. University of Toronto Press.
- Christensen, T. B., & Nysæter, T. E. (2023). Ny oppfatning av nevroutviklingsforstyrrelser. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 143(18), 1–6. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.23.0619>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi (1st ed. 2014.)*. Springer Netherlands: Imprint: Springer.

- Datatilsynet. (2020). Opptak av samtaler. Hentet 28.05.2024 fra: <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/overvaking-og-sporing/lydopptak/>
- Datatilsynet. (2019). Anonymisering av personopplysninger. Hentet 28.05.2024 fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/informasjonsikkerhet-internkontroll/hvordan-anonymisere-personopplysninger/>
- Datatilsynet. (2023). Spesielt om særlige kategorier av personopplysninger (sensitive personopplysninger) – forbud og unntak. Hentet 28.05.2024 fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/om-behandlingsgrunnlag/spesielt-om-sarlige-kategorier-av-personopplysninger/>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Diseth, Åge. (2023). *Motivasjonspsykologi: hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring* (2. utgave.). Gyldendal.
- DSM-5 TR, (2022), Diagnostic and statistical manual of mental disorders. American Psychiatric Association. Text version. Hentet 01.06.2024 fra: <https://archive.org/details/dsm-5-tr/page/n9/mode/2up>
- Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet, 2013. Fra Regjeringen.no historisk arkiv: Opplæringskontor skal gi flere statlige lærlingplasser. Hentet 01.06.2024 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/fad/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2013/opplaringskontor-skal-gi-flere-statlige-/id734695/>
- Forskrift til opplæringsloven, (2006). Forskrift-til-opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. Hentet 21.02.2024 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method* (First paperback edition / translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall.). Bloomsbury Academic.
- Garmannslund, P. E., & Witsø, H. (2017). Lærings- og arbeidsvaner hos lærlinger: [Learning and work habits among apprentices]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 23–41. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177123>
- Günter, M. (2014). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): An affect-processing and thought disorder? *The International Journal of Psychoanalysis*, 95(1), 43–66. <https://doi.org/10.1111/1745-8315.12081>
- Haaland, G. & Nilsen, S. E., (2023). *Læring gjennom praksis: en grunnbok i yrkesdidaktikk* (3. utgave.). Pedlex.
- Haaland, G., & Svoen, B. (2023). *Læring gjennom faglig arbeid: en praktisk innføring i fag- og yrkesopplæring* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

- Hatteland, Øystein (2011) Lemniskaten: en modell av ledelsesprosesser. I: Ledelse: Å bruke teori i praksis. Cappelen Damm Høyskoleforlaget. ISBN 978-82-7634-934-4. s.210-238
- Helse- og omsorgsdepartementet, 2022: Verdens helseorganisasjon.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/internasjonalt-helsesamarbeid/innsikt/verdens-helseorganisasjon-who/id435126/>
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. von. (2016). Pedagogisk-psykologisk arbeid (p. 418). Gyldendal akademisk.
- Hestholm, R., & Skarpenes, O. (Red.). (2023). Sosiologisk analyse. Fagbokforlaget.
- Hoem, S. (2008). ADHD: en håndbok for voksne med ADHD (2. utg., p. 256). Gyldendal Akademisk.
- Hoem, S. (2013). *Ung med ADHD* (p. 148). Gyldendal akademisk.
- Honneth, A. (2009). Mellom Aristotelses og Kant: skisse til anerkjennelsens moral. *Agora* (Oslo, Norway), 27(4).
- Hyggen, C., & Hammer, T. red. (2013). Ung voksen og utenfor: mestring og marginalitet på vei til voksenliv (p. 239). Gyldendal akademisk.
- Jensen, P., Ulleberg, I., & Keeping, D. (2019). Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis (2. utg., p. 438). Gyldendal.
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (2010). Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis (3. utg., p. 323). Gyldendal akademisk.
- Johannessen, L. E. F. (2022) Utenfor academia: mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. Hentet fra Idunn.no 28.05.2024: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/nost.6.2.4>
- Kjæret, R. (2022) Livsmestringsmodell, hentet fra: Eksamensoppgave i *psykososiale vansker i et kommunikasjonsperspektiv* vår 2022 Universitetet i Sørøst-Norge (USN).
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering (3. utg., p. 225). Fagbokforlaget.
- Kovac, V. B. (2023). Hvordan vet du det?: vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Kultur og likestillingsdepartementet, (2024), 07.03.2024. Hentet 29.05.2024 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 24.02.2024 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017 PDF). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Høringsdokument for Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg., s. 381). Gyldendal akademisk.
- Kversøy, K. S., & Hartviksen, M. (2018). Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak: SØT-modellen (2. utg., p. 300). Fagbokforlaget
- Lasky, A. K., Weisner, T. S., Jensen, P. S., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., Arnold, L. E., W. Murray, D., & Swanson, J. M. (2016). ADHD in context: Young adults' reports of the impact of occupational environment on the manifestation of ADHD. *Social Science & Medicine* (1982), 161, 160–168. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953616302842?via%3Dihub>
- Lethigangas, H. (2018). Tømrerlæringer og yrkesstolthet. OsloMet - storbyuniversitetet. Institutt for yrkesfaglærerutdanning. <https://hdl.handle.net/10642/6197>
- Liljedahl, P., Wheeler, L., Sjøbu, A., & Zager, T. J. (2023). Å bygge tenkende klasserom i matematikk: 14 praksiser for bedre læring (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg., p. 394). Ad Notam Gyldendal.
- NOU. (2019:25). *Med rett til å mestre – Struktur og innhold i videregående opplæring* Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=10>
- NOU. (2019:23). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=7>
- Nrk.no, (2024) Søk på nettsiden 20.05.2024: Psykisk helse og ungdom: <https://www.nrk.no/sok/?q=Ungdom+Psykisk+Helse&scope=nrkno>
- Nyen, Torgeir & Tønder, Hagen Anna (2023). 4. Fagopplæring og fordeling: I Ulikhetens drivere og dilemmaer (s. 74–88). Universitetsforlaget. <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-02>

- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova) Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Orm, Andersen, Teicher, Fossum, Øie, & Skogli. (2022). Childhood executive functions and ADHD symptoms predict psychopathology symptoms in emerging adults with and without ADHD: A 10-year longitudinal study. <https://hdl.handle.net/11250/3082503>
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet 28.05.2024 fra: Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Reinås, & Fikse, Camilla. (2023). Hvordan oppleves og erfares bruk av livsmestrende intervensjoner på en alternativ skolearena? NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/3080363>
- Rønhovde, L. I. (2018). Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom (3. utg., p. 284). Gyldendal.
- Selmer C. & Amundsen M. L. (2023) Psykologi i kommunen. Hentet 16.05.2024 fra: <https://psykisk-kommune.no/hvilke-faktorer-mener-unge-med-adhd-har-hatt-betydning-for-at-de-har-klart-a-gjennomfore-videregaende-utdanning-pa-normert-tid/19.272>
- SIKT (u.å.) Hentet 29.05.2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass>
- Skatvedt. (2009). Alminnelighetens potensial: en sosiologisk studie av følelser, identitet og terapeutisk endring. Hentet 01.06.2024 fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15264/avhandling\\_skatvedt.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15264/avhandling_skatvedt.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Skilbrei, M.-L. (2023). Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Stray, H. J., & Wittek, L. (2014). Pedagogikk: en grunnbok (p. 683). Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2024, 5. mai). 12971: Gjennomføring i vidaregående opplæring, etter fullføringsgrad, todelt utdanningsprogram og kjønn (F) 2006-2012 - 2016-2022 <https://www.ssb.no/statbank/table/12971>
- Store medisinske leksikon, (2024). Nevrodivergent. Hentet 01.06. 2024 fra: <https://sml.snl.no/nevrodivergent>
- Svare, H. (2020). I Sokrates' fotspor: filosofi- og vitenskapshistorie ([Tredje utgave].). Pax forlag A/S.

- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» - Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – Barn og ungdom. Norsk pedagogisk tidsskrift. Hentet 28.05.2024 fra: Idunn.no. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Tanggaard, L. (2003). Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger. Når lærlingens og forskerens veje brydes. *Nordic studies in education*, 23(1), 21–31. <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-02>
- Tarrant, S. P., & Thiele, L. P. (2016). Practice makes pedagogy - John Dewey and skills-based sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(1), 54-67. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2014-0127>
- Tetzchner, S. von. (2019). Barne- og ungdomspsykologi: typisk og atypisk utvikling (1. utgave.). Gyldendal.
- Ulland, E., & Thorød, A. B. (2015). Psykisk helse: nye arenaer, aktører og tilnærminger (p. 282). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Sørøst-Norge, (USN). (2023). Retningslinjer for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt ved Universitetet i Sørøst-Norge
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (pp. XV, 318). Cambridge University Press.
- Who.int (2022) International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD) Hentet 15.05.2024 fra: <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>

## 7.2 Vedlegg

### 7.2.1 Vedlegg 1, Samtykke og informasjon til informantene

# **Vil du delta i forskningsprosjektet Masteroppgave i spesialpedagogikk deltid -andre læringsarenaer og velferdstjenester av Raphaël Kjæret**

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju som tas opp på en opptager som ikke har tilgang til internett eller som kan overføre lydfiler til en annen elektronisk enhet som er koblet opp mot internett. Underveis vil jeg som intervjuer deg ta notater der jeg skriver ned eventuelle observasjoner. Disse notatene skal du lese gjennom ved slutten av intervjuet.

Jeg kommer ikke til å bruke andre kilder enn det som kommer frem i intervjuet.

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.

Alt som vi snakker om i intervjuet vil du få til gjennomlesning når intervjuet er transkribert. Du vil fortsatt kunne endre utsagn eller avvise bruk av mine observasjoner som jeg har skrevet ned under intervjuet.

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:

Lydfilen fra intervjuet vil jeg transkribere; det vil si skrive ned nøyaktig det som er sagt, i et Word-dokument der du blir omtalt som «informant + nr.» (f.eks. «informant 2»).

Etter at jeg har transkribert lydfilen slettes den fra opptakeren.

Jeg kommer ikke til å loggføre noen form for opplysninger som kan være med på å identifisere deg utover det som blir sagt i intervjuet.

Alle navn på bedrift, medarbeidere du har jobbet med, og andre du nevner i intervjuet, steder og tidspunkter vil bli anonymisert.

Det er ingen andre enn jeg som kommer til å høre på intervjuet fra opptakeren.  
Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven; kun enkeltstående utsagn som berører problemstillingen vil bli referert direkte (anonymisert) i masteroppgavene min.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?  
Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024; alle personopplysningene vil; som forklart slettes etter transkriberingen og lydfilen vil bli slettet.

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 tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Sørøst-Norge Veileder Førstelektor i spesialpedagogikk Sonia Muñoz Llort

Tlf: 31008806 Mob: 46966687

Eller personvernombud ved USN: Paal Are Solberg: [personverneombud@usn.no](mailto:personverneombud@usn.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Eventuelt student

(Forsker/veileder)

-----  
-----



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Masteroppgave i spesialpedagogikk deltid -andre læringsarenaer og velferdstjenester av Raphaël Kjæret» 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)

## 7.2.2 Vedlegg 2, Intervjuguide

### Intervjuguide; problemstilling:

Kandidatnr.:

«Hvordan beskriver lærlinger med ADHD relasjonen til instruktør som støtte for deres psykiske helse?»

### Introduksjon:

Introduser forskningen din.

Forklar hvordan dataene blir oppbevart og behandlet.

All informasjon som du gir meg i intervjuet blir anonymisert, og du kan trekke deg når som helst. Ingenting av det jeg vet frem til nå kan jeg bruke i min masteroppgave. Før var jeg opplæringskonsulenten din, nå er jeg forsker. Det skal skilles strengt mellom disse to rollene. Du vil oppdage at jeg kanskje spør deg om å utdype noe som du vet at jeg har hørt fra deg tidligere. Alt det jeg har hørt av deg, og om deg, tar jeg ikke med i intervjuet.

Jeg tar opp intervjuet på opptakeren og alle lydfiler blir slettet når jeg er ferdig med lydfilene, er det i orden?

Svar OK:

Underskrift OK:

Du har noen utfordringer som er diagnostisert som vi skal ta med i dette intervjuet, og som vil bli beskrevet i min masteroppgave. Du vil være anonym og det skal ikke være mulig å spore det jeg forteller tilbake til deg. Er dette i orden?

Svar OK:

Fortelle om vertikale tavler og vise hva vi skal gjøre.

Er du klar til å begynne?"

### Bakgrunns spørsmål:

Fagbakgrunn, bestått fag, - eller svenneprøve

Hvilke diagnoser har du?

Hvilke ulemper mener du at har disse utfordringene har når man skal lære et yrkesfag?

Er det noen fordeler?

### Spørsmål 1:

Kan du beskrive dine erfaringer og følelser i opplæringen din?

**Spørsmål 2:**

Hvilke tanker har du rund din egen yrkesutøvelse i opplæringen?

Hvilke påvirkninger har vurderingssamtaler hatt for hvordan du reflekterer rund din egen yrkesutøvelse?

**Spørsmål 3:**

Hva mener du gjorde du fikk til opplæringen din?

**Oppfølgingsspørsmål:**

Hvilket fag har du utdannet deg i, og hvordan opplevde du læretiden alt under et?

Kan du kort beskrive hvordan du opplevde din rolle som lærling?

Hvilke utfordringer har du som du vet om (komme med eksempler om nødvendig)?

Hvilke ulemper mener du at har disse utfordringene har når man skal lære et fag?

**Grunnlag for relasjonen med instruktøren:**

Hvordan vil du beskrive ditt forhold til instruktøren din?

Hvilke faktorer tror du bidrar mest til å forme dette forholdet?

(Oppfølgingsspørsmål: Hva gjorde dette til et godt/dårlig forhold?)

**Støtte og faglig utvikling:**

På hvilke måter fått bekreftelse på din faglige utvikling fra instruktøren din?

Hvordan påvirket denne bekreftelsen din mestringfølelse?

(oppfølgingsspørsmål: hvordan påvirket mangelen på bekreftelse din mestringfølelse?)

**Forståelse og tilknytning:**

Snakket du og instruktøren din om dine utfordringer?

Forstod instruktøren din dine utfordringer?

Er det viktig for deg at instruktøren forstod dine utfordringer?

Hvordan påvirket forholdet til din instruktør din følelse av tilhørighet i faget og bedriften?

Hvordan påvirket forholdet til din instruktør din mestringfølelse?

**Effekt på læring og arbeidsmiljø:**

Hva påvirket hvordan du hadde det (inn i deg: presiseres om nødvendig), din evne til å lære og prestere i faget? *Omskrives i samtalen?*

Hvordan kan instruktørens støtte ha påvirket din læring?

Snakket dere om hvordan du lærer best?

Snakket dere om hvordan instruktøren liker å lære bort faget?

**Utfordringer og hindringer:**

Har det vært tidspunkter hvor du følte at forholdet til din instruktør kunne ha påvirket din psykiske helse positivt? Kan du beskrive dette?

Har det vært tidspunkter hvor du følte at forholdet til din instruktør kunne ha påvirket din psykiske helse negativt? Kan du beskrive dette? (oppfølgingsspørsmål om nødvendig)

Er det barrierer eller utfordringer som forhindrer et støttende forhold mellom din instruktør og deg som lærling?

### **Forbedringsforslag:**

Hvilke tiltak eller endringer mener du kan styrke forholdet mellom instruktør og lærling, spesielt med tanke på lærlingens psykiske helse?

Har du erfaringer eller eksempler på gode praksiser som du vil dele?

### **Avslutningsspørsmål:**

Hvordan tror du fremtidige relasjoner mellom instruktører og lærlinger kan utformes for å være mer støttende for lærlingens psykiske helse?

## **7.2.3 Vedlegg 3 Litteratursøk**

Spesifikk og utvidet søk etter norsk forskningslitteratur som besvarer problemstillingen

Søk 19.05.2024			
Søk forskningsartikler (fagfelleverdert) 2010-2024	Antall treff	Antall treff	
Søkeord	Oria	Idunn	Relevans
"Lærling og psykisk helse"	0	0	-
"Lærling+instruktør+psykisk helse"	0	0	-
"elever+yrkesfag+psykisk helse"	3	0	Nei
elever+yrkesfag+psykisk helse	4	0	Nei
ADHD yrkesfag	1	8	Nei
<b>Totalt antall fagfelleverderte artikler</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>Nei</b>

## 7.2.4 Vedlegg 4, godkjenning fra SIKT



### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
335855

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
29.01.2024

**Tittel**  
Masteroppgave i Spesialpedagogikk for andre læringsarenaer

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

**Prosjektansvarlig**  
Sonia Munoz Lort

**Student**  
Raphaël Parcival Kjæret

**Prosjektperiode**  
01.11.2023 - 01.06.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**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 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse.

SAMTYKKE: ALMINNELIGE + SÆRLIGE

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

1/1

## 7.2.5 Vedlegg 5 Eksempel matrise

	Analyse verktøy Modell for operasjonalisering av livsmestring gjennom vurdering og sosial utvikling i yrkesfaglig opplæring					
Følelsesmessige prosesser	Identitet	Relasjoner	Yrkesstolthet	Vurdering	Sosial utvikling	Livsmestring
Funn følelsesmessige prosesser	Bevissthet til å bygge seg selv opp; økt selvillit. Ønsker å bli mottatt på en god måte. Er bevisst sin egen identitet generelt. "bygg på dine styrker, jobb med dine svakheter" Har fått selvillit	kjæft ødelegger relasjonen, ros/skryt fører til bedre relasjon med instruktør. Tonefall viktig; gi tilbakemelding på en relativt mild måte. Interesse for meg som person viktig; instruktør bør være klar over utfordringene mine. Ønsker å bli hørt. Blir fort lojal når bedriften gir rom for å prøve og feile. Humor fungerer bra i relasjonsbygging. Er opptatt av hvordan instruktøren oppfører seg; være kameratslig; ikke ovenfra og ned holdning.	Jobber ekstremt mye hardere når arbeidet anerkjennes. Høyt fokus på produktivitet. Ønsker å bevise at jeg kan få til faget. Ønsker faglig utvikling på grunn av stolthet i det faglige.	Kritikk-ros/skryt; 3 ganger ros 2 ganger kritikk på arbeidet eller 2-2. Se fremgang; trenger oftere vurdering enn andre. Klarer ikke se hva som er vurdering og hva som er anerkjennelse av person bortsett fra å få konstruktiv kritikk. Har ikke evne til å sette ord på vurdering annet enn begrepet konstruktiv kritikk.	Negativ holdning fra instruktør fører til lav sosial utvikling. Overtenker situasjoner som fører til vrangvilje. Humor og anerkjennelse fører til sosial utvikling. Ønsker å minske avstand mellom instruktør og lærling uten at dette går på bekostning av læring.	Informanten har en klar formenting av sin egen rolle i samfunnet; mestring gjennom faget og dermed muligheten til å hjelpe andre står sentralt i informantens liv. Det er i stor grad ut i fra dette standpunktet at informanten ønsket å delta i forskningen. Tanken på å kunne hjelpe meg med å forstå hvordan instruktørene kan bli gode på å håndtere lærlinger med utfordringer som ligner hans egne, er avgjørende for deltagelsen hans.
Mentale prosesser	Yrkesidentitet	Refleksjon	kritisk tenkning			
Funn mentale prosesser	Stolt over å være betongfagarbeider; jeg kan hjelpe folk med faget mitt. Stor vilje til å bli best i faget gjennom fagbrevet. Føler faglig sikkerhet og faglig trygghet. Jeg vet at jeg kan jobbe og vil alltid ha jobb uansett om økonomien i landet er dårlig, eller bra. det er alltid behov for gode håndverkere.	Manglende struktur; krangler når jeg får kjæft istedenfor veiledning; fører til angst, depresjon; kommer til uttrykks som aversjon mot å møte på jobb. Husker godt gjennom refleksjon av egen yrkesutøvelse. Vet meget nøyaktig hva som mangler for å øke kompetanse.	Usikkerhet i egen utførelse, er veldig kritisk til egne prestasjoner og produktivitet. Har stor bevissthet rundt egne kunnskaper og er kritisk til egen utførelse. Er klar over at rot fører til mindre produktivitet og ønsker at instruktør "maser" på rutine preget arbeid.			
Viljes handlinger	Fagteori	Kompetanse	Fag praksis			
Funn viljes handlinger	Manglende forståelse for fagbegreper; må få forklaringer på fenomenet muntlig med visuell støtte. Kobler fagbegreper til arbeidet, når det er områder som er repetert ofte.	Tillegner seg faget svært raskt nå interessen vekkes. Kobler flere elementer sammen ved gjennomgang av arbeidet. Viser trygghet i tilegnet kompetanse.	Vil gjerne prøve selv så få instruksjoner; men må få tid til å prøve og feile. Trenger tillit fra instruktør i det praktiske arbeidet. Hyperfokuserer når arbeidet er interessant. Bratt læringskurve mens hyperfokuserer.			

## 7.2.6 Vertikale tavler samlet

Tabell 1 Vertikale tavler: Tolkning av symptomuttrykk

Tolkning av symptomuttrykk	rot i hodet; ustrukturert tankegang
	sinne, trass, demotivasjon og misforståelser
	jobber ofte best alene
	hyperfokusering
	produktiv når selvstendig
	ønsker å passe inn
	når det ikke er en dedikert instruktør, fører mange beskjeder til usikkerhet
	ble ofte ikke forstått i faglige samtaler
	trenger å spørre ofte
	overtenker oppgaver
	manglende ryddighet, men system i rotet
	tolker oppgaver istedenfor å være sikker
	trenger å være forberedt for oppgavene i god tid.
	ved manglende opplæring mistes motivasjon for alt i livet
være ærlig ovenfor seg selv; men trenger mer tid, så er det i orden	

Tabell 2 Vertikale tavler: Relasjon til instruktør

Relasjon til instruktør	Møter lite forståelse i opplæringen fra instruktørens side i starten av opplæringen, bra på slutten.
	Vanskeligere å lære
	Trenger mer tid enn andre
	Trenger mer tydelighet enn andre
	Lav selvtilitt i starten av opplæringen
	Når lærlingen får kjæft, fører det til depressive tanker og fortvilelse
	Instruktør fikk for lite tid til opplæring på grunn av fremdrift
	Ble ofte ikke hørt i faglige samtaler
	Føler når læringen er riktig
	Alle har ulik måte og tid å lære på
	Kunne feile for å lære

Tabell 3 Vertikale tavler: Hva kan instruktøren bli bedre på

Hva instruktøren kan bli bedre på	Være tydelig
	Bruke tid, være tålmodig
	Få lærlingen gjennom hele faget
	Forberede lærlingen for prøven
	Bruke en normal/hyggeilig tone
	Ikke dobbeltkommunisere
	Gi mer selvstendig arbeid når dette er riktig
	Kartlegge forventninger og forhåpninger
	Ikke bryte ned for så å bygge opp lærlingen
	Bruke humor som lærlingen forstår
	Ta imot lærlingen på en god måte
	Få lov til å lære av sine egne feil
	Ikke sammenligne lærlinger med hverandre faglig og sosialt
	Bruke tid på vurdering av arbeidet
	Gi mer tid til å tenke over oppgavene