

Jeg følte at jeg prøvde, men resultatene kom aldri

En kvalitativ studie basert på fem unge personer med ADHD sine erfaringer og opplevelser fra ungdomsskoletiden i forhold til selvregulering og selvregulert læring.

Inger Kristin Sollesnes



Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Bergen, høsten 2016

Jeg følte at jeg prøvde, men resultatene kom aldri

En kvalitativ studie basert på fem unge personer med ADHD sine erfaringer og opplevelser fra ungdomsskoletiden i forhold til selvregulering og selvregulert læring.

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien har vært å utforske hvilke opplevelser og erfaringer personer med ADHD har fra ungdomsskoletiden i forhold til selvregulering og selvregulert læring. Tidligere forskning sier at barn med ADHD ofte har avvik i områder i hjernen som er involvert i utviklingen av ADHD. Siden selvregulering har betydning for både skoleprestasjoner og suksess senere i livet, ønsket jeg å få personer med ADHD sine erfaringer og opplevelser fra ungdomsskoleårene og hvilke tiltak de mener kan hjelpe elever med ADHD i sin skolehverdag. Jeg har intervjuet fem personer med ADHD, og mitt forskningsspørsmål er:

«Hvordan opplever ungdomsskoleelever med ADHD sin skolehverdag i forhold til selvregulering og selvregulert læring og hvilke tiltak mener de kan hjelpe dem med dette?».

På bakgrunn av forskningsspørsmålet mitt har jeg utformet tre underspørsmål som handler om sammenhenger og omfang av selvregulering og selvregulert læring, sammenhengen mellom motivasjon og mestring som kreves i skolehverdagen og hvilke erfaringer informantene har av tiltak som har vært til hjelp for dem.

I teorikapittelet har jeg særlig lagt vekt på selvregulering og selvregulert læring ut fra et sosialt-kognitivt perspektiv (Zimmerman, 2005). I forhold til ADHD har jeg lagt særlig vekt på Barkley (1997,2007), Brown (2013) og Helsedirektoratet (2014). Jeg har også valgt å ta med teori om tenåringshjernen (Rønhovde, 2010), siden min masteroppgave handler om ungdomsskoleårene til personer med ADHD. Forskning på selvregulering ble særlig aktuelt da det kom frem at selvreguleringsprosesser var en av grunnene til at elever presterte ulikt (Zimmerman & Martinez-Pons (1986). I dag kan ADHD bli sett like mye på som en forstyrrelse av selvregulering og de eksekutive funksjonene som oppmerksomhetsvansker.

Jeg har benyttet meg av et fenomenologisk perspektiv i min studie, siden jeg har prøvd å forstå informantenes egne opplevelser og erfaringer fra ungdomsskoleårene. I forhold til arbeidet med analyse og tolkning, tok jeg utgangspunkt i selvregulering og selvregulert læring og laget ulike temaer ut fra hva disse begrepene innebærer. For å komme nærmere en dypere mening av informantenes egne opplevelser og erfaringer, har jeg benyttet meg av

hermeneutisk metode ved å veksle mellom deler av intervjuene, hvert enkelt intervju og alle intervjuene for å forsøke å finne en mer dyptliggende mening.

Resultatene fra studien viser at selvregulering og selvregulert læring har vært en stor del av skolehverdagen til informantene, og at de har hatt flere utfordringer knyttet til de kravene som stilles til ungdomsskoleelever. Dette gjaldt blant annet å kunne planlegge, anvende ulike læringsstrategier og å reflektere over oppgaveløsning. Det gikk igjen hos alle informantene at det ikke var samsvar mellom innsatsen de la ned i skolearbeidet og resultatene de fikk på skolen, og de synes at det var vanskelig å motivere seg for fag de ikke hadde noen interesse for. Alle informantene følte seg på ulike måter misforstått av en eller flere lærere på skolen, samtidig som alle hadde minst en lærer de hadde en god relasjon til. Minst ett av de praktiske fagene førte til mestringsfølelse hos informantene, og flere kunne fortelle at de opplevde seg selv som kreative. Informantene kunne fortelle om tiltak som både var til hjelp for dem og tiltak de mente ikke gjorde skoledagen lettere for dem.

FORORD

En spennende, lærerik og utfordrende periode er forbi, og jeg er glad for å komme i mål med min master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk.

Jeg vil først og fremst si tusen takk til mine fem informanter som delte sine erfaringer og opplevelser med meg. Uten deres bidrag hadde jeg ikke kunne gjennomført prosjektet mitt!

Videre vil jeg takke min samboer for å oppmuntre meg og støtte meg gjennom denne prosessen!

Til slutt vil jeg rekke en stor takk til min veileder Marit Mjøs for god og konstruktiv veiledning og støtte underveis.

Loddefjord 18. november 2016

Inger Kristin Sollesnes

Loddefjordveien 14
5171 Loddefjord

e-post: ingerk89@hotmail.com

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	V
FORORD	VII
1. INNLEDNING	1
2. PROSJEKTETS FORSKNINGSSPØRSMÅL OG UNDERSPØRSMÅL.....	5
3. TEORI.....	7
3.1 Forskning om selvregulering, selvregulert læring og ADHD.....	7
3.1.1 Selvregulering og selvregulert læring	7
3.1.2 Selvregulering, ADHD og utdanningsløp.....	8
3.1.3 ADHD og selvregulering	8
3.2 Tenåringshjernen.....	10
3.3 ADHD.....	11
3.4 Eksekutive funksjoner og ADHD	12
3.5 Selvregulering og selvregulert læring.....	15
3.6 Læringsmiljø	17
4. PROSJEKTETS METODOLOGI OG METODE.....	19
4.1 Kvalitativ forskningsmetode	19
4.2 Kvalitative og kvantitative metoder	19
4.3 Hermeneutiske og fenomenologiske studier	20
4.4 Kvalitativt forskningsintervju.....	21
4.4.1 Semistrukturert intervju/dybdeintervju	21
4.5 Informanter og strategisk utvalg	22
4.6 Retrospektiv undersøkelse	23
4.7 Planlegging og gjennomføring av intervjuene.....	23
4.7.1 Intervjuguide.....	23

4.7.2 Prøveintervju.....	24
4.7.3 Gjennomføring av intervjuene.....	25
4.8 Transkripsjon av intervjuene.....	26
4.9 Analyse av datamaterialet.....	27
4.10 Fremstilling av intervjudata.....	27
4.11 Etikk.....	28
4.11.1 Informert og fritt samtykke.....	28
4.11.2 Krav om konfidensialitet.....	29
4.12 Reliabilitet og validitet.....	29
4.12.1 Reliabilitet.....	29
4.12.2 Validitet.....	30
5. PRESENTASJON AV FUNN.....	33
5.1 Presentasjon av informantene.....	33
5.2 Planlegging, læringsstrategier og metakognisjon.....	36
5.2.1 Målsetting.....	38
5.2.2 Disponering av tid.....	39
5.2.3 Orden.....	41
5.3 Refleksjon i forhold til oppgaveløsning og medelever.....	43
5.4 Motivasjon og mestring.....	46
5.4.1 Sterke/svake sider og interesseområder.....	46
5.4.2 Relasjon til lærerne.....	53
5.4.3 Praktiske fag, kreativitet og mestring.....	57
5.4.4 Underbygning.....	58
5.5 Tiltak.....	65
6. DRØFTING.....	73
6.1 Planlegging, læringsstrategier og metakognisjon.....	73

6.1.1 Målsetting	74
6.1.2 Disponering av tid	76
6.1.3 Orden	77
6.2 Refleksjon i forhold til oppgaveløsning og medelever	78
6.3 Motivasjon og mestring.....	79
6.3.1 Sterke/svake sider og interesseområder	80
6.3.2 Relasjon til lærerne	82
6.3.3 Praktiske fag, kreativitet og mestring	84
6.3.4 Underbygning	84
6.4 Tiltak	88
7. AVSLUTNING.....	93
7.1 Kritiske sider ved egen forskning.....	93
7.2 Fremtidens skole	95
7.3 Nye, aktuelle forskningsområder	95
LITTERATURLISTE	97
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	101
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	103
VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING.....	105
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....	106

1. INNLEDNING

Jeg har helt siden jeg var ungdom visst at jeg senere ville jobbe med barn og unge. Da jeg gikk på barneskolen, hadde jeg ikke hørt om ADHD og hva som kjennetegnet denne diagnosen. På videregående husker jeg at en jente i klassen sa hun hadde ADHD og at hun hadde fått diagnosen på ungdomstrinnet. Det virket som hun ville forklare hvorfor hun ofte satt urolig, fiklet med ting og sporet fort av dersom vi skulle jobbe gruppevis med en oppgave. Gjennom praksisperiodene i lærerutdanningen hadde jeg flere møter med barn og unge med ADHD. Likevel var det ikke før jeg valgte spesialpedagogikk siste året i lærerutdanningen, etter å ha jobbet et år på ungdomsskole og gjennom masterutdanningen at jeg forsto litt mer av hva denne diagnosen innebar.

Selvregulering og selvregulert læring er ikke begreper jeg har hatt stor kjennskap til, i hvert fall ikke da jeg gikk i grunnskolen fra 1996 til 2005. Når jeg nå i ettertid tenker tilbake på min skolehverdag, særlig på ungdomstrinnet og videregående, kan jeg se hvor stor del av dagen som var preget av selvregulering og selvregulert læring. Jeg hadde for eksempel ansvar for å få gjort leksene, sette av tid til å lese til prøver, passe innleveringsfrister som ofte kunne være langt frem i tid, ha utholdenhet til å gjennomføre ulike oppgaver, holde motivasjonen oppe, ha med rette bøker til rette timer og å finne den beste læringsstrategien for hver enkelt oppgave jeg skulle gjennomføre. Selv hadde jeg en fin skoletid og klarte å tilpasse meg kravene som ble stilt til meg på skolen.

Kunnskapsløftet fikk jeg først kjennskap til da jeg startet på min lærerutdanning i 2009. Særlig gjennom praksisperiodene i utdanningen, så jeg forskjell i kompetansekravene fra jeg selv gikk på skolen og de kravene som nå ble stilt til elevene. Jeg føler at noe av pensum jeg hadde på ungdomsskolen, nå er pensum på mellomtrinnet, og pensum jeg hadde på mellomtrinnet nå er pensum på barnetrinnet. Dette merket jeg særlig da jeg skulle planlegge timene og finne ut hvilke mål og kompetansemål vi skulle arbeide mot i timen.

På begynnelsen av 2000 tallet kom det frem gjennom internasjonale undersøkelser at norske elevers prestasjoner var betydelig svakere enn forventet, og at elevene var langt svakere enn elever fra andre land. Norge hadde nå mer kunnskap om grunnopplæringen enn noensinne. Innføringen av Kunnskapsløftet som reform ble en bred, politisk enighet. Blant annet økte

forventningene til den faglige bredden i grunnopplæringen, og de fem ferdighetene (å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy) skulle integreres i læreplanene for alle fag på ulike nivåer.

For å forstå bedre hvorfor vårt samfunn har så stort fokus på kompetanseheving, både på skolen og ellers i arbeidslivet, kan en se på hvilken betydning de menneskelige ressursene har for samfunnet. Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 % av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser. Derfor får menneskenes kunnskap, holdninger og kompetanse en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv. Det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig, og mennesker er derfor de viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet (St.meld. nr. 030 (2003-2004)).

I det såkalte Ludvigsen-utvalget, et offentlig utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet som har hatt til oppgave å vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elevene vil trenge i fremtidens skole, påpeker Kunnskapsdepartementet (2015) at skolen er i et aktivt samspill med samfunnet rundt. Elever vil i samspill med hverandre, lærere og andre ressurspersoner utvikle kunnskap og kompetanse som gjør dem i stand til å både delta og bidra produktivt på livets arenaer. Det er forskjellige læringsmuligheter i ulike arenaer som elevene kan ta i bruk både for sin egen utvikling og for å bli aktive samfunnsborgere. Utvalget anbefaler at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag.

Videre hevder de at:

I læringssammenheng betyr begrepet selvregulert læring at elevene lærer å ta initiativer i egen læringsprosess og å arbeide målrettet for å lære i fagene. Selvregulert læring foregår i samspill med andre. I delutredningen vektlegger utvalget også en psykologisk forståelse av selvregulering, som betyr evne til å håndtere og ta kontroll over sine egne handlinger, følelser og tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 20)

Helsedirektoratet (2014) påpeker at for personer med Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) vil selvregulering være et av kjerneproblemene, samt at definisjonen av læringsstrategier kan være en beskrivelse av hva disse personene strever med. Når det gjelder ansvar for egen læring, stilles det krav til blant annet egen arbeidsinnsats, kontroll over egen arbeidstid, motivasjon, utholdenhet for å klare å gjennomføre arbeidet og selvillit. Arbeidsplan som arbeidsform brukes i dag mye i skolen, og denne bygger på teori om

selvregulering (Helsedirektoratet, 2014). Klette (2007) forklarer at arbeidsplaner refererer til «et dokument som skriftliggjør hva elevene skal gjøre i de ulike skolefagene, på skolen og hjemme, inkludert innleveringer, skriftlige dokumentasjoner etc» (s. 348). Bruk av arbeidsplaner gir rom for å differensiere langs dimensjoner som for eksempel innhold og stoffmengde, vanskegrad og progresjon (Klette, 2007, s. 348).

For at elever med ADHD gjennomfører opplæringen på en god måte, blir tilpasset opplæring avgjørende, og manglende tilrettelegging og for sen innsats kan resultere i at disse elevene blir hengende etter faglig og får utfordringer med sosialt samspill. For å unngå at tilleggsproblemer utvikler seg, trengs det kartlegging av barnets læringsstil, kompetanse og behov. I forhold til elever med ADHD kan god og klar struktur skape trygghet, gi oversikt over hva som forventes og gi en pekepinn på hvordan en skal handle i ulike situasjoner (Helsedirektoratet, 2014).

Etter å ha lest blant annet hvordan Ludvigsen-utvalget ser på fremtidens skole og elevenes kompetanse, kommer det tydelig frem at selvregulering og selvregulert læring er en viktig del av elevenes skolehverdag. Jeg tenker at kravene til elevenes kompetanse, både faglig og sosialt ikke kommer til å bli mindre i fremtiden.

Grunnen til at jeg finner dette særlig interessant er etter å ha sett hvilke krav som stilles til elever i dagens skole. Jeg fikk et lite innblikk i dette da jeg jobbet ett år på ungdomsskole, samt etter å ha jobbet en del som vikar på ulike andre ungdomsskoler. Kristian Øen sin masteroppgave fra 2010, *ADHD i en skole med selvregulering som ideal*, har også vært en motivator for å forske på ADHD og selvregulering og selvregulert læring.

I min masteravhandling vil jeg fokusere på ungdomsskoleelever med ADHD og hvordan de opplever sin skolehverdag i forhold til selvregulering og selvregulert læring. Jeg vil høre deres egne erfaringer og tanker. I tillegg vil jeg finne ut hva ungdommene med ADHD selv mener kan gjøres for å lette skolehverdagen i forhold til utfordringen med selvregulering og selvregulert læring.

Selv om elevene fremdeles går i grunnskolen, føler jeg at når de begynner på ungdomstrinnet stilles det svært høye forventinger til dem, og de har et stort ansvar for å holde orden på skolehverdagen sin selv. Etter egen erfaring øker forventinger og ansvar på videregående skole og i arbeidslivet. Jeg føler på grunnlag av dette at det er viktig å øke kunnskapen rundt

problematikken med ADHD og selvregulering og selvregulert læring, og da særlig for lærere og andre som jobber med elever med ADHD.

2. PROSJEKTETS FORSKNINGSSPØRSMÅL OG UNDERSPØRSMÅL

Forskningsspørsmålet mitt er «Hvordan opplever ungdomsskoleelever med ADHD sin skolehverdag i forhold til selvregulering og selvregulert læring, og hvilke tiltak mener de kan hjelpe dem med dette?». På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende underspørsmål:

I hvilke sammenhenger og i hvilket omfang krever skolehverdagen selvregulering og selvregulert læring?

Hva kan elevene fortelle om sammenhengen mellom motivasjon og mestring i skolehverdagen?

Hvilke erfaringer har disse elevene med tiltak som har vært til hjelp med dette?

3. TEORI

I teorikapittelet tar jeg for meg forskning og teori på selvregulering, selvregulert læring og ADHD. Jeg har også valgt å ha med et underkapittel om tenåringshjernen, om sammenhengen mellom de eksekutive funksjonene og ADHD og om læringsmiljø.

3.1 Forskning om selvregulering, selvregulert læring og ADHD

I dette underkapittelet vil jeg ta for meg forskning både internasjonalt og nasjonalt i forhold til selvregulering, selvregulert læring og ADHD. Grunnen til at jeg tar med internasjonal forskning er fordi Barry J. Zimmerman er et kjent navn innenfor selvregulering og Barkley er velkjent innenfor forskningsfeltet om ADHD. Den internasjonale forskningen vil kunne være relevant i forhold til den norske skolen.

3.1.1 Selvregulering og selvregulert læring

En av grunnene til at man startet å studere selvregulert læring, kom fra forskning som viste at selvreguleringsprosesser var en viktig kilde til ulik prestasjon blant elever. Martinez-Pons & Zimmerman (1986) gjennomførte intervju blant 40 10. klassinger med høy oppnåelse/prestasjon og 40 med lav oppnåelse/prestasjon i skolen. Elevene ble intervjuet om hvordan de brukte selvregulerte læringsstrategier i timene, når de gjorde lekser og når de studerte. 14 ulike kategorier av selvregulerte strategier ble identifisert ut fra svar fra elevene i 6 ulike læringskontekster. Elevene med høy oppnåelse/prestasjon hadde signifikant høyere bruk i 13/14 kategorier av selvregulert læring.

Zimmerman har også utført en undersøkelse for å sammenligne selvregulering og selvdisiplin i videregående skole. Denne undersøkelsen ble utført av Kitsantas & Zimmerman (2014), hvor 507 videregående elever og deres lærere deltok. Forskerne brukte GPA (et verktøy for å kalkulere gjennomsnittskarakterer) og elevenes skår fra en standardisert test for å forutse elevenes akademiske prestasjon. Dette gjorde de ved å sammenligne måling av selvregulering og selvdisiplin blant elevene. Selvregulering ble koblet med læringsprosesser, mens selvdisiplin ble koblet med presteringsprosesser. Analysen viste at ved målingen av selvregulering kunne en forutse både elevenes GPA og skår på den standardiserte testen, mens

ved måling av selvdisiplin kunne en ikke forutse elevenes akademiske prestasjoner på samme måte.

I forhold til selvregulering kom det frem i forskningsprosjektet «Skoleklar!», ledet av Ingunn Størksen, at selvreguleringen man får tidlig, og da særlig i alderen tre til fem år, blir en grunnmur for videre læring og utvikling. Videre hevder Ingunn Størksen (forskning, 2015) at når det gjelder læring og sosial tilpasning i de første trinnene i skolen er selvregulering helt avgjørende, også i et livsløpsperspektiv. I forskningsprosjektet kom det også frem at selvregulering er knyttet til læring på mange områder, for eksempel språk og tidlig matematikk (forskning, 2015). Dette viser hvor viktig og gjennomgripende selvregulering er, både de første årene på skolen og senere i livet.

3.1.2 Selvregulering, ADHD og utdanningsløp

For at barn skal klare seg bra på skolen og ha gode sjanser til en god utdanning, er god selvregulering viktig. Derfor har selvregulering betydning for både skoleprestasjoner og suksess i livet. Man kan knytte manglende evne til selvregulering til problemer på skolen og med utdanning. Fra tidligere forskning har man funnet at personer med høy evne til selvregulering har mindre sjanse for blant annet kriminalitet, mens personer med dårlig selvregulering har større sjanse for kriminalitet (forskning, 2013). Om en har god eller dårlig selvregulering kan med andre ord ha noe å si hvordan personer klarer seg også etter skoletiden er over.

Disse antakelsene støttes også i en studie fra 2011, hvor utdanningsnivå, deltakelse i arbeidsliv og studier og trygdeytelser hos 149 voksne med ADHD ble undersøkt.

Utdanningsnivået og deltakelse i arbeidslivet var svært lavt, sammenlignet med befolkningen i Norge for øvrig. Rundt 48 % hadde videregående skole som høyeste utdanning, rundt 22 % hadde ordinært arbeid som inntektskilde og 33 % var uføretrygdet, samt 38 % mottok andre typer økonomisk støtte, knyttet til funksjonsvansker. Symptomer på oppmerksomhetsvikt ved ADHD, påvirket deltakerne i negativ retning i arbeidslivet, mens tidlig oppdagelse og behandling av ADHD, kunne virke i positiv retning (Gjervan, Nordahl, Rasmussen & Torgersen, 2011). Om disse tallene stemmer, synes jeg det er svært urovekkende at så mange personer med ADHD har det vanskelig, også etter at skoletiden er over

3.1.3 ADHD og selvregulering

Russel Barkley er kjent over hele verden for sin forskning og sitt arbeid med både barn og voksne med ADHD. Han har blant annet skrevet bøker som kan hjelpe lærere å legge til rette for elever med ADHD. Barkley (1997) hevder at impulskontroll og selvregulering til barn med ADHD kan ligge langt bak forventet utviklingsnivå, og disse barna vil sannsynligvis oppleve flere problemer i sosiale, kognitive, akademiske og følelsesmessige områder av utvikling og omstilling. Videre peker han på at de har høy risiko for å falle betydelig bak andre barn i deres evne til å møte de økende kravene til fleksible funksjoner, slik som for eksempel å bli mer organisert, reflektert og måteholden i vurdering i ulike hendelser og deres valg av reaksjoner (Barkley, 1997).

Eksekutive funksjoner er et begrep som ofte brukes i sammenheng med selvregulering. Barkley (2001) hevder at eksekutive funksjoner (EF) «are the general forms or classes of self-directed actions that humans use in self-regulation» (s. 5). Videre forklarer han at «self-regulation and the EFs that comprise it, in short, function to alter the future and so are instrumental to purposive, intentional behavior» (Barkley, 2001, s. 6).

Assosiasjonen mellom EFD (Executive Function Deficits) og ADHD har blitt undersøkt blant annet av Biederman et al. (2004), i en studie med 259 barn og ungdom mellom 6 og 17 år med ADHD og 222 uten ADHD (kontrollgruppe). Undersøkelsen gikk ut på å vurdere om svekkelse av eksekutive funksjoner (EFD), var assosiert med ADHD i seg selv. Signifikant flere barn og ungdom med ADHD hadde EFD enn kontrollgruppen, og ADHD sammen med EFD var assosiert med en økning av dårligere karakterer og minkende akademisk oppnåelse, både relatert til ADHD alene, sosioøkonomisk status, læringsvansker og IQ. Barn og ungdom med ADHD og EFD hadde høy risiko for signifikant svekkelse i akademisk fungering.

Det har også blitt forsket på selvregulering ved skanning av hjernen til barn og ungdom. I en studie utført av Akshoomoff et al. skannet forskere hodene til 735 barn mellom 4 og 21 år. Både hjernebarkens tykkelse og utstrekning, samt kvaliteten til de største nervefiberbanene som kobler hjerneområdene sammen ble målt. Akshoomoff et al. (2012) hevder at gjennom barndom og tenårene utvikles evnen til å regulere egen atferd og styre sine impulser raskt. Ut fra bildene kunne forskerne se at et bestemt område i hjernen var involvert i utviklingen av selvregulering. I følge Akshoomoff et al. (2012), har barn med ulike nevropsykiatriske tilstander, slik som for eksempel ADHD, ofte avvik i dette området i hjernen.

3.2 Tenåringshjernen

Siden jeg har valgt å fokusere på ungdomsårene til elever med ADHD, føler jeg det er viktig å belyse både noe av teorien og forskningen som foreligger om tenåringer generelt, og om hvilke utfordringer ungdommer med ADHD kan møte i sin skolehverdag og på fritiden.

Spesialpedagog Lisbeth Iglum Rønhovde har lang erfaring fra samarbeid og tilrettelegging av tilbud til barn og ungdom med ADHD, og hun har blant annet skrevet om hvordan hjernen er under kraftig ombygging i tenårene. Hun peker på at for å forstå ungdom, er det viktig å være klar over at tinninglappen (som er sete for språk, hukommelse og emosjonell kontroll) og frontallappen (som blant annet er sete for vurdering, organisering, overblikk, timing, beslutning, impuls kontroll og resonnering) ikke er ferdig modnet før rundt slutten av tenårene og midten av tjuårene. Videre hevder hun at vi kan la oss lure av at tenåringer ser mer ut som voksne enn barn, og forventer at tenåringer mestrer disse ferdighetene, i motsetning til barn (Rønhovde, 2010, s. 67). Rundt tenåringsalderen skjer det blant annet «endringer i hvordan informasjon i frontallappen formidles videre til andre deler av hjernen og hvordan informasjonen mottas og fortolkes» (Rønhovde, 2010, s. 69). Forskere tror at endringene ungdom går gjennom når de er rundt 12-18 år, først og fremst skyldes pågående endringer i frontallappen. Spennvidden av følelssvingninger i tenårene kan være stor. Forskere mener at grunnen til at tenåringer er mer emosjonelle og har vanskelig for å kontrollere følelsene sine, kommer av frontallappens mangelfulle evne til regulering (Rønhovde, 2010).

Moen (2004) peker på at når barn med ADHD vokser opp og blir til ungdommer, «vil symptomene fra barnealderen avta, endre seg eller skifte karakter og styrke» (s. 130). Når det gjelder aktivitetsnivå, vil de som har vært hyperaktive kanskje heller bli rastløse og føle på en gnagende utilfredshet i ungdomstiden. En del ungdommer med ADHD kan ha lav stress- og frustrasjonsterskel, og derfor kan for eksempel nye, ukjente arbeidsmåter være utfordrende. Mye bråk eller for mange inntrykk, oppgaver som er tidsbegrensede eller det å måtte avbryte en oppgave før den er gjort ferdig, kan virke stressende for ungdommer med ADHD (Moen, 2004).

Mange elever med ADHD er underyttere, fordi de ikke klarer å utnytte potensialet av evner og anlegg, og de strever og jobber, men resultatene står ikke i stil til innsatsen. Unge med ADHD kan sette seg urealistiske mål, fordi de ofte har svekket selvinnsikt. De kan ha overdrevet tro

på egen mestringssevne, selv om dårlig selvbylde går som en rød tråd gjennom mange forskningsrapporter (Moen, 2004).

Rønhovde (2010) påpeker at «en del av elever som har vanskelig for å kontrollere reaksjonene sine, har ADHD» (s. 152). Videre hevder hun at kontrollvansker vil en også finne hos andre elever på grunn av de umodne frontallappfunksjonene man finner hos alle ungdommer hvor hjernen er under oppbygging. Noen viktige karakteristika av tenåringshjernen under oppbygging kan være at de er glemsomme, tidvis uorganiserte, handler ofte irrasjonelt i kompliserte situasjoner, er dårlig på å tolke sine omgivelser riktig, har dårlig konsekvensbevissthet og handler ofte på impuls (Rønhovde, 2010).

Når det gjelder ungdommer og skolesystemet hevder Rønhovde at «mange opplever å komme til kort i et stadig mer teoretisk krevende skolesystem, hvor kunnskapsmålene og kravene for å henge med er langt over hodet på dem» (2010, s. 112). Jeg føler hun har et godt poeng i at det stilles høye krav til ungdomsskoleelever i dag. Dette er også det inntrykket jeg sitter igjen etter å ha jobbet på ungdomsskole og en del som vikar. Min erfaring er at mange ungdommer ikke har sjanse til å ta så mye ansvar som det kreves. Flere ganger har vikaropplegg på ungdomsskolen gått ut på at elever skal lese til en prøve de skal ha enten samme eller neste uke. En del av elevene kommer i gang, mens flere ikke vil gjøre noe. Det hjelper lite at jeg prøver å motivere med at da trenger de ikke å øve hjemme, når responsen ofte er at «de har jo en toer i faget likevel, så hvorfor skal de gidde å bruke tid og krefter på noe de likevel ikke kommer til å få til?».

3.3 ADHD

Helsedirektoratet (2014) beskriver ADHD som en hyperkinetisk forstyrrelse som karakteriseres «ved konsentrasjonsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet i så stor grad at det skaper funksjonsvansker i hverdagen» (s. 10). Videre peker Helsedirektoratet (2014) på at i Norge skal ICD-10 brukes i diagnostisering i spesialhelsetjenesten og at det er «vanlig at kriterier for AD/HD brukes i klinisk praksis, og at ADHD brukes som en fellesbetegnelse for både AD/HD og Hyperkinetisk forstyrrelse» (s.44). Konsentrasjonsvanskene kan for eksempel vise seg som vansker med å gjøre samme oppgave over lengre tid, vansker med å

organisere arbeidsoppgaver og være lett distraherbar. Hyperaktivitet kan for eksempel vise seg som et høyere aktivitetsnivå enn det som er vanlig for alderen, og kroppslig uro, mens impulsivitet kan for eksempel vise seg ved nedsatt evne til å tenke seg om før handling og vansker med å vente på tur (Helsedirektoratet, 2014, s. 15). Rønhovde (2011) peker på at ADHD er en tredelt diagnose, ved at man enten kan ha primært oppmerksomhetssvikt eller primært hyperaktivitet, men også en kombinasjon av disse to (s. 46).

Videre hevder Rønhovde (2011) at «diagnosen ADHD er definert som en hjerneorganisk funksjonsforstyrrelse som skyldes en ubalanse i hjernekjernen» (s. 45). Aanonsen (2000) peker på at hjerneforskning med bildediagnostikk siden midten av 1990-tallet har gjort at man i dag vet at visse regioner av hjernen er forbundet med mindre hjernevolum, lavere opptak og omsetning av kjemiske substanser og annerledes blodgjennomstrømning ved ADHD.

Helsedirektoratet (2014) hevder at det anslås at hyperkinetisk forstyrrelse i tråd med ICD-10 har en forekomst på 1 - 3 prosent hos barn og ungdom, mens ADHD i tråd med DSM-5 forekommer hos rundt 5 % i barnealder og hos 2,5 % i voksen alder. I ungdomsalder kan noen av symptomene avta på grunn av en aldersmessig modning, men problemer knyttet til organisering av hverdagen, slik som for eksempel skolearbeid, blir mer tydelig etter hvert. Utdanningsdirektoratet (2006, s.5) peker på at «barn med AD/HD kan ha en umoden læringsstil og være lite flinke til å analysere og velge beste metode for problemløsning». For skolene kan det være ressurskrevende å gi elever med ADHD gode læringsbetingelser, fordi de trenger variasjon i hverdagen, samtidig som de er avhengig av struktur og forutsigbarhet (Helsedirektoratet, 2014).

3.4 Eksekutive funksjoner og ADHD

Greene (2005) sier at av de barnepsykiatriske forstyrrelsene er ADHD den som har fått mest vitenskapelig oppmerksomhet, og at det er de siste 15 årene den mest interessante forskningen har funnet sted. Blant annet har forskere funnet ut at «ADHD-barn ofte i stor grad mangler de viktige hjernefunksjonene som vanligvis kalles eksekutive funksjoner» (Greene, 2005, s. 39). De eksekutive funksjonene dreier seg om kognitive ferdigheter som blant annet å organisere og planlegge, skifte mellom forskjellige kognitive sammenhenger og skifte mentalt fra en forestilling til en annen (Greene, 2005, s. 40).

Når det gjelder ADHD og vansker med eksekutive funksjoner, vil ofte de vanskeligste periodene være gjennom perioden fra ungdomsskole, videregående og de første årene av universitetsutdannelse. Grunnen til dette, er at det er i denne perioden personer med ADHD vil møte en stor spennvidde av utfordringer i forhold til aktiviteter de ikke har mulighet til å unnsnippe og som de har liten interesse i eller mulighet til å klare (Brown, 2013).

I forhold til ADHD og selvregulering påpeker Barkley (2007) at i dag blir ADHD sett like mye som en forstyrrelse av selvregulering og de eksekutive funksjonene som oppmerksomhetsvansker. Han mener at det vi trenger nå er «a theory of how normal self-regulation develops, where it goes awry in producing ADHD, and what this may mean for constructing better interventions» (Barkley, 2007, s. 281).

Brown (2013) hevder at det i løpet av de siste tiårene har det skjedd store forandringer i synet på ADHD. Et eksempel fra den gamle definisjonen er en tegneseriefigur. I eksempelet er det en gutt som alltid var rastløs, hyperaktiv, elskverdig, men klarte ikke å oppføre seg og frustrerte både foreldre og lærere. Det nye paradigmet representerer individet på en helt annen måte; som et barn, en ungdom eller en voksen, mann eller kvinne, som er belastet av et syndrom med kroniske vansker når det kommer til for eksempel å fokusere, komme i gang med oppgaver, vedlikeholde innsats og utnytte arbeidsminne. Selv om alle personer kan oppleve disse problemene, vil likevel forskjellen være at for personer med ADHD vil problemene være mer iherdig og signifikant enn for andre på samme alder. Problemene oppstår ikke bare tidvis, men er kroniske (Brown, 2013).

Videre hevder Brown (2013) at vansker med eksekutivfunksjonene er situasjonsavhengig, altså at personer med ADHD har noen aktiviteter eller situasjoner hvor de ikke har noen problemer med å anvende de eksekutive funksjonene som de har vansker med i de fleste andre situasjoner. Disse aktivitetene og situasjonene er ofte knyttet til sterk personlig interesse, eller knyttet til en følelse av at noe ubehagelig kommer til å skje hvis de ikke utfører oppgaven med en gang. Forskning indikerer at de indre individuelle variablene i prestering fra en kontekst til en annen er essensen i ADHD (Brown, 2013, s. 1). På grunn av at personer med ADHD mestrer noen situasjoner og aktiviteter uten problemer, er det lett å tenke at de også burde klare å mestre andre situasjoner på samme måte dersom de øver opp viljestyrken sin (Brown, 2013).

Vansker med eksekutivfunksjonene omhandler flere områder som glir over i hverandre i ulike kombinasjoner. Brown (2013) nevner særlig seks vansker med eksekutivfunksjonene som personer med ADHD kan oppleve i varierende grad.

Den første omhandler organisering av oppgaver, prioritering og disponering av tid. Personer med ADHD vil ofte utsette å starte på en oppgave til siste minutt, selv om de ser at oppgaven er viktig for dem. En forklaring på dette kan være at de oppfatter at det er kritisk lite tid igjen, og vet at de må gjøre oppgaven. Et eksempel kan være å utsette å starte på en oppgave helt til dagen før innleveringsfristen.

Den andre eksekutiv funksjonen som personer med ADHD ofte har problemer med er fokusering. Noen personer med ADHD har sammenlignet vanskene med å opprettholde fokuseringen med å høre på en skurrete bilradio. Signalet faller inn og ut, og de får bare med seg bruddstykker av hva som blir sagt. De blir ikke bare distraheret av ting rundt seg men også av egne tanker, og de kan være så fokusert på noe at det å skifte til en annen oppgave blir nærmest umulig.

Den tredje handler om innsats. Mange med ADHD rapporterer at de mestrer korttidsprosjekter bra, men at de har vansker med å opprettholde innsatsen over lengre tid og å fullføre oppgaver i tide. En del personer med ADHD opplever også kroniske vansker med å regulere søvn, fordi de har vansker med å koble ut tanker og er derfor sent oppe. Når de først klarer å sovne, sover de så tungt at det er utfordrende å stå opp om morgenen.

Den fjerde eksekutivfunksjonen personer med ADHD ofte har vansker med er følelser. De kan oppleve at det er vanskelig å takle for eksempel frustrasjon, sinne og bekymringer, fordi følelsene tar overhånd og det blir derfor vanskelig å rette oppmerksomheten mot noe annet. Det er vanskelig å legge følelsene bak seg og fortsette på det de egentlig skal gjøre.

Den femte handler om minnet. Mennesker med ADHD kan oppleve at de husker ting som skjedde for lenge siden godt, men det er vanskelig å huske hvor de har lagt noe, hva som akkurat ble sagt eller hva de holdt på å si. De har også vansker med å hente fram noe de har lært akkurat når de trenger det.

Den sjetten eksekutivfunksjonen handler om at vansker med å regulere handlingene sine. Personer med ADHD er impulsive i hva de gjør, sier og tenker og har vansker med å regulere om de skal ta det roligere eller øke tempoet i gjennomføringen av ulike oppgaver.

3.5 Selvregulering og selvregulert læring

Selvregulert læring referer til prosesser om hvordan den lærende aktiverer og opprettholder erkjennelse, påvirkning og atferd som er systematisk orientert mot prestasjon av personlige mål (Schunk & Zimmerman, 2011). Ut fra et sosialt- kognitivt perspektiv innebærer selvregulering både ferdigheter i hvordan å oppføre seg i selvstyrende omgivelser og hvordan å bruke disse ferdighetene i relevante kontekster. Selvregulering kan beskrives som en syklus, fordi «feedback» fra tidligere prestasjoner brukes til å justere nåværende innsats. Justeringen er nødvendig, blant annet fordi personlige faktorer, atferdsfaktorer og faktorer fra omgivelsene endres konstant under både læringsforløp og prestasjoner. Justeringen må sees gjennom hvordan atferden selvreguleres. Dette involverer selvobservering og strategisk justering i forhold til for eksempel metoder for læring, hvordan en observerer og innstiller selvregulering etter omgivelsene, og hvordan en justerer og innstiller kognitive og følelsesmessige sinnstilstander. Eksempler på dette er hvordan å huske noe, eller hvordan å slappe av. Hvor effektiv og nøyaktig den lærende sin selvobservasjon er, har sammenheng med hvordan dette påvirker strategijusteringer til personer. Dette får også betydning for hvor stor tro de har på seg selv (Zimmerman, 2005).

Selvregulerende prosesser og det å ha tro på seg selv, består av tre sirkulerende faser. Den første fasen innebærer å tenke fremover, ved å analysere oppgaver, sette mål og planlegge hvilke strategier som passer best til hvilke oppgaver, samt selvmotiverende tanker, som involverer blant annet effektivitet og indre interesser og verdier. Selvregulerende effektivitet refererer til å ha tro på egne evner til å planlegge og å mestre oppgaver. Målsetting innebærer blant annet å bestemme hvilke utfall og resultater som skal komme av læringen ved og for eksempel løse en oppgave (Zimmerman, 2005).

Den andre fasen referer til viljebestemt kontroll, og omhandler selvkontroll og selvobservasjon. Selvkontroll hjelper den lærende å fokusere på oppgaven, gjennom blant annet å ha klart for seg hvordan å utføre en oppgave på best mulig måte, bruk av rett oppgavestrategi og å klare å ha oppmerksomheten fokusert på rett sted. Oppgavestrategi hjelper læring, ved å finne de essensielle delene i oppgaven og reorganisere delene på en meningsfull måte. Et eksempel på dette er at elever plukker ut noen nøkkelord i en historietime og formulere setninger ut fra nøkkelordene i kronologisk rekkefølge. Paulsen & Zimmerman (1995) peker på at selvobservasjon handler om blant annet om hvordan en person følger spesifikke aspekt ved egne prestasjoner og utslaget den skaper.

Den tredje fasen handler om selvrefleksjon. Bandura (1986) har identifisert selvkritikk og selvreaksjon som to reflekterende prosesser som er assosiert med selvobservasjon.

Selvkritikk handler om selvevaluering av prestasjoner og å legge merke til viktige årsaker til hvorfor resultatet ble som det ble. Personer bruker fire særegne kriterier for å evaluere seg selv. Den første er mestringskriterier, som omhandler blant annet bruk av testskår for å rangere og måle hvordan en ligger an og den andre omhandler å sammenligne nåværende prestasjoner med tidligere prestasjoner på samme område. Den tredje handler om sammenligning med andre sine prestasjoner, som for eksempel å sammenligne seg med klassekameratene sine prestasjoner på en prøve, mens den fjerde omhandler samarbeid og det å tilfredsstillende kunne utfylle en spesifikk rolle en har ansvar for. Et eksempel er at en kaptein og en målvakt i fotball har to forskjellige roller å utfylle, selv om de er del av det samme laget.

Selvreaksjoner kan være hvor selvtilfreds en er med sin egen prestasjon og å kunne trekke fleksible slutninger om det er behov for endringer i forhold til innsats. Et eksempel her kan være å benytte mer fleksible strategier for å lære bedre og dermed også prestere bedre. Selvreaksjoner kan også være selvforsvar for å beskytte seg mot framtidig misnøye og motvilje. Selvforsvar innebærer også blant annet hjelpeløshet og utsettelse og unngåelse av oppgaver (Bandura, 1986).

Et kjennetegn ved den sosial-kognitive modellen av selvregulering er de gjensidige avhengighetene mellom sosiale, miljørelaterte og selvpåvirkende roller, og at miljø og personlige prosesser påvirker hverandre gjensidig. Det sosiale miljøet påvirker for eksempel ungdommers selvreflekterende prosesser, ved at de former normer for selvevaluering ut fra sosiale tilbakemeldinger, veiledning eller instruksjoner fra noen de anser som sine rollemodeller. Dette kan være fra blant annet jevnaldrende, foreldre, lærere og trenere. Personer kan benytte seg av støtte fra omgivelsene for å motivere seg selv til å fullføre oppgaver de ikke synes er så kjekke. Dette kan de gjøre ved å belønne seg selv ved å gjøre noe de liker etter at oppgavene er gjort ferdig. Personer som ikke benytter seg av ressurser som ligger i sosiale og fysiske omgivelser, eller som anser disse ressursene som hindringer til personlig utvikling, vil være mindre effektive i å regulere sine egne liv (Zimmerman, 2005).

Dette hevder også Skaalvik & Skaalvik (2013), som forklarer at selvregulering er en kompleks prosess som inkluderer mange delprosesser, teknikker og framgangsmåter. I tillegg innebærer selvregulering kognitive og affektive prosesser som for eksempel mål,

metakognisjon, interesser, motivasjon og mestringsforventninger. En av fasene i selvregulert læring omhandler planleggingsfasen, hvor vurdering av oppgave, selvvrdering, motivasjon og planlegging av læringsaktiviteter inngår. En annen fase er handlingsfasen hvor elever tar i bruk ulike læringsteknikker og læringsstrategier. Selvrefleksjonsfasen kan knyttes til perioden etter at arbeidet er avsluttet og omfatter selvvrdering, affektive reaksjoner og atferdstendenser. Videre hevder de at alle ledd i prosessen er viktige, og derfor vil svikt i én av fasene gjøre at prosessen blir mangelfull eller inadekvat (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ved utvikling av metakognisjon og selvregulering kan eleven lære å engasjere seg i læringsprosessen på en måte som fremmer dybdelæring. Dybdelæring dreier seg blant annet om hvordan elever gradvis utvikler forståelse av begreper, begrepssystemer, sammenhenger og metoder innenfor et fagområde. I tillegg dreier dybdelæring seg om hvordan å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Videre innebærer dybdelæring at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og å reflektere over egen læring for å konstruere en varig forståelse. Metakognisjon dreier seg om å kunne reflektere over sin egen tenkning og læring og å kunne bruke læringsstrategier og tenkemåter aktivt og målrettet for å fremme egen læring. I læringssammenheng handler metakogniasjon om at elever reflekterer over hvorfor, hva og hvordan de lærer (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Selvregulering innebærer også for eksempel å kunne reflektere over hva, hvordan og hvorfor en lærer i fagene, og lære å bruke læringsstrategier til å målrette sin egen læring. Elevene bør i økende grad lære å gjøre egne vurderinger og arbeide selvstendig i deler av læringsprosessen gjennom opplæringsløpet. Ved vektlegging av metakognisjon og selvregulering kan lærerne i økende grad bruke elevene som ressurser for hverandres læring. Det å opptre pålitelig og ansvarlig har betydning for elevens faglige læring i skolen og for hvordan de senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2015).

3.6 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et komplekst begrep som på den ene siden kan betraktes som totaliteten av fysiske forhold som for eksempel lærestoff, planer, organisering av undervisning, arbeidsformer og sosiale relasjoner og holdninger til læring. På den andre siden betraktes

læringsmiljø som det miljøet og sosiale interaksjoner og vurderinger som elevene erfarer eller opplever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186).

Skaalvik & Skaalvik (2013) peker på at «det er elevenes opplevelser av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd» (s. 186). Noen viktige dimensjoner ved læringsmiljøet er grad av tilpassing av undervisningen til elevenes læreforutsetninger, de vurderingene og tilbakemeldingene som elevene mottar og de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, ss. 186-187).

4. PROSJEKTETS METODOLOGI OG METODE

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode i min masteravhandling. Befring (2007) hevder at «det mest typiske trekket ved kvalitative data er at dei gjer ei språkleg framstilling av opplevingar, observasjonar eller samtaler» (s. 180). Gjennom det en person forteller, skriver eller eksponerer av atferd og gjennom deltakelse og fellesskap, er det mulig å komme nær de personlige og virkelige opplevelsene. Befring (2007, s. 182) hevder at dette innebærer «vilkår for eit innsyn i folks intensjonar, noko som er eit vitalt grunnlag for å kunne forstå læring og atferd». Videre hevder Befring (2007) at når det gjelder kvalitativ analyse innebærer det å «lete både etter det spesielle og etter sentrale fellestrekk» (s.182).

Drivkreftene for at kvalitativ forskning har hatt et sterkt oppsving de siste tiårene er ifølge Befring (2007) fordi «pedagogiske behov for meir inngående kunnskap om dynamikken i relasjonen mellom barn og oppvekstmiljøet, og generelle innsiktsbehov holdningar og intensjonar for å forstå menneske som aktør i sitt eige liv» (s. 180). Jeg føler det er viktig å høre aktørens egne perspektiv og meninger, slik at andre mennesker bedre kan forstå hvordan de opplever sin hverdag, og at de selv kan få komme med innspill om hvilke tiltak som kan gjøres for å gjøre deres hverdag enklere. Gjennom en kvalitativ forskningstilnærming forsøker en å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Begrepet livsverden omfatter hvordan personer opplever sin hverdag, og hvordan de forholder seg til denne (Dalen, 2011).

4.2 Kvalitative og kvantitative metoder

Forskning bygger på grunnleggende forforståelser innenfor ulike paradigmer. Dette er knyttet til ontologi, som er forståelse av hva virkeligheten er og hva et menneske er, epistemologi som er forståelsen av hvordan forholdet er mellom forsker og det som forskes på og hva

kunnskap og sann kunnskap er, og metodologi som er forståelse av hvordan vi skaffer oss kunnskap og innsikt i verden (Guba, Lincoln & Lynham 2011).

Kvalitative metoder skiller seg fra kvantitative metoder på flere måter. Når det gjelder å se individers synspunkt, tror kvalitative forskere at de kan komme nærmere til aktørens perspektiv ved for eksempel intervju, slik jeg vil gjøre i min studie. Mens kvalitative forskere er til stede i forskningsfeltet og ser den sosiale verden i aksjon og fordyper seg i disse funnene, vil kvantitative forskere sjelden studere denne verden direkte og prøver å skille seg fra den (Denzin & Lincoln, 2011). Dersom jeg hadde benyttet meg av kvantitativ metode og for eksempel spørreskjema, kunne jeg fått et større utvalg, men ikke kommet nær de virkelige og personlige opplevelsene til informantene.

4.3 Hermeneutiske og fenomenologiske studier

Kvalitative arbeid blir ofte referert til som hermeneutiske eller fenomenologiske studier. Befring (2007) hevder at «med ei hermeneutisk analyse blir det lagt vekt på å fange inn og fortolke aktørforståinga inn i eit vidare teoretisk perspektiv» (s. 181).

Manen (2007) hevder at fenomenologi er "a project of sober reflection on the lived experience of human existence—sober, in the sense that reflecting on experience must be thoughtful, and as much as possible, free from theoretical, prejudicial and suppositional intoxications" (s. 12). Thagaard (2013) peker på at det er viktig at jeg som forsker er åpen for erfaringene som informantene forteller, og at grunnlaget for å utvikle en generell forståelse av fenomenet jeg vil studere, er de felles erfaringene mine informanter har. Jeg vil benytte meg av et fenomenologisk perspektiv i min studie, ved å prøve å forstå informantenes opplevelser ut fra deres ståsted.

Hermeneutikk anses som en vitenskapelig hovedretning. Den har den utspring i humanistiske fag, og som metode er hermeneutikken en «systematisk framgangsmåte for søking etter indre mening og heilskapleg forståing» (Befring, 2007, s. 229). Hjordemaal (2011, s. 190) forklarer at «selv ordet hermeneutikk er avledet av det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolkning». Innenfor den klassiske hermeneutikken ble det lagt vekt på at det var mulig å «trekke et skille mellom nødvendige forutsetninger for forståelse, for eksempel at helhet og

del må passe sammen, og såkalte fordommer som kan fordreie våre fortolkninger eller ødelegge for oss når vi søker å forstå» (Hjardemaal, 2011, s.192).

Nyhermeneutikken, med Hans-Georg Gadamer i spissen, mener på en annen side at vi ikke har mulighet til å velge ut hvilke deler eller forutsetninger som skal legges til grunn når vi ønsker å forstå den eller det som er utenfor oss selv (Hjardemaal, 2011). Gadamer & Jordheim (2003) peker på at en må bli bevisst på sin egen forutinntatthet, slik at teksten kan komme til syne i sin annerledeshet. Tolkingsprosessen «blir en fram- og tilbakegang mellom det å trenge inn i teksten og det å vende tilbake til ens egne referanserammer (Hjardemaal, 2011, s. 193). Dalen (2011) peker på at budskapet må settes inn i en sammenheng eller helhet for å få tak i en dypereliggende mening, og at «det enkelte budskapet forstås i lys av en helhet» (s. 18). Forståelsesprosessen innebærer både at den enkelte delen forstås ut fra helhet og at helheten søkes tilpasset den enkelte delen, og denne vekslingen mellom del og helhet for å oppnå dypereliggende mening, kalles for den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011, s. 18).

4.4 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju i min studie. Valg av metodisk tilnærming henger sammen med formål og forskningsspørsmål til studien jeg skal gjennomføre. Jeg ønsker å låne personer med ADHD sine erfaringer med selvregulering og selvregulert læring og gå i dybden av deres opplevelser med dette da de gikk på ungdomsskolen.

4.4.1 Semistrukturert intervju/dybdeintervju

Tjora (2010) hevder at innenfor kvalitativ forskning er ulike former for intervjuing den mest utbredte datagenereringsmetoden, hvor særlig semistrukturerte intervju eller dybdeintervju er populære (s. 90). Det er denne typen intervju jeg ønsker å benytte meg av i datainnsamlingen. Dybdeintervju blir brukt der man har som ønske å studere holdninger, meninger og erfaringer. Spradley referert i Tjora (2010) peker på at «dybdeintervju som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette» (s. 91). Jeg kunne også valgt å benytte meg av

åpent intervju, hvor spørsmål ikke er formulert på forhånd og hvor man som intervjuer er avhengig av at informantene villig meddeler seg og forteller fritt om sine livserfaringer (Dalen, 2011). Jeg tenkte at personer med ADHD kunne være svært forskjellige i forhold til hvor lenge de orket å holde ut i en intervjusituasjon i forhold til konsentrasjon og fokus, og for at jeg skulle føle meg tryggere som intervjuer valgte jeg heller semistrukturert intervju, slik at jeg hadde tema jeg hadde bestemt på forhånd.

4.5 Informanter og strategisk utvalg

I forhold til å finne informanter peker Tjora (2010) på at «hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man prøver å velge informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (s. 128). Videre sier Tjora (2010) at slike utvalg kalles for strategiske eller teoretiske, fordi informantene ikke er tilfeldig utplukket for å representere en populasjon. I min studie er målgruppen personer med ADHD, og det hadde ikke noe å si om hvilket kjønn eller når de hadde fått diagnosen.

Siden jeg ville komme nær de opplevelsene og erfaringene ungdomsskoleelever hadde med selvregulering og selvregulert læring, tenkte jeg at både gjennomførelsen av intervjuene og bearbeidelsen av dem, ville være en tidkrevende prosess (Dalen, 2011). På den andre siden var det viktig at det intervjumaterialet jeg satt igjen med gav tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Jeg vurderte derfor at antallet informanter skulle være rundt fem stykker.

Etter jeg mottok bekreftelse fra NSD (Vedlegg 1) i starten av januar om at prosjektet kunne gjennomføres, kontaktet jeg ADHD Norge, avdeling Hordaland, som hjalp meg ved å sende ut informasjonsskriv (Vedlegg 2) til aktuelle informanter. I utgangspunktet skulle de aktuelle informantene være mellom 18 og 25 år. Jeg tenkte at det kunne gi muligheter i forhold til at informantene lettere kunne reflektere og forstå mine spørsmål, og at det ikke var altfor lenge siden de gikk ut av ungdomsskolen. Samtidig kunne dette være en begrensning i forhold til at senere hendelser og erfaringer kan ha forandret hvordan informantene ser på årene fra ungdomsskolen og at de kanskje har glemt eller fortrent hendelser fra disse årene.

Jeg fikk gjennomført det første intervjuet i februar og det siste i juni. Det var utfordrende å få tak i informanter, men til slutt endte jeg med å få intervjuet fem stykker.

4.6 Retrospektiv undersøkelse

I min masteravhandling ville jeg benytte meg av et retrospektivt perspektiv. I retrospektive undersøkelser forsøker forskeren å lete frem trekk fra fortiden, både gjennom informanternes selvrapporter og gjennom andre kilder. I forhold til barndomslivet bygger mange velkjente framstillinger på en retrospektiv, biografisk strategi (Befring, 2007, s. 32). Jeg valgte at mine informanter skulle være myndige. Grunnen til dette er både etiske dilemmaer ved å bruke barn og ungdom i forskning i forhold til at det kan være belastende for elever å snakke om sin skolehverdag når de er midt oppi den, men også fordi informanter over 18 år har fått ungdomsskolen litt på avstand.

4.7 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

4.7.1 Intervjuguide

Jeg hadde ingen erfaring med forskningsintervju fra før og synes det var vanskelig å formulere spørsmål som dekket mine forskningsspørsmål. Det var viktig for meg at intervjuene ble formet på en slik måte at informantene følte at jeg ikke var på jakt etter et spesielt svar, men faktisk deres erfaringer og opplevelser med selvregulering og selvregulert læring.

Tjora (2010) peker videre på at «målet med dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd» (s. 90). I forhold til dette, prøvde jeg å lage åpne spørsmål som ikke var ledende, og som informantene følte de kunne si det de ville, og ikke hva de trodde jeg ville høre.

Thaagard (2013) hevder at det er viktig at forskeren har satt seg inn i informantens situasjon på forhånd for å ha et godt utgangspunkt for et vellykket intervju. Grunnen til dette er fordi «kunnskaper om konteksten er nødvendig for å stille spørsmål som oppleves som relevante for intervjupersonen» (Thaagard, 2013, s. 100). Det var derfor viktig at jeg hadde lest relevant teori om både selvregulering, selvregulert læring og om ADHD før jeg gjennomførte intervjuene.

Utarbeidningen av en intervjuguide handler om "å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål" (Dalen, 2011, s. 26). Det var viktig at spørsmålene hadde relevans i forhold til de problemstillingene jeg ønsket å belyse. Jeg laget derfor oppvarmingsspørsmål og deretter noen åpningsspørsmål før hovedspørsmålene. I tilknytning til hovedspørsmålene hadde jeg laget oppfølgingsspørsmål slik at jeg kunne få mer nyanserte kommentarer og detaljert informasjon om de ulike temaene informantene beskrev (Thaagard, 2013, s. 101). Jeg ville avslutte intervjuene med mer generelle spørsmål for å høre hvordan informanten hadde opplevd intervjusituasjonen (Dalen, 2011).

De ulike temaene i intervjuguiden (Vedlegg 4) laget jeg ut fra problemstillingene jeg ønsket å belyse, og derfor ble selvregulering og selvregulert læring sentrale "rettesnorer" å forholde seg til. Temaene omhandlet planlegging, læringsstrategier og metakognisjon, refleksjon i forhold til oppgaveløsning og motivasjon og mestring. Til slutt hadde jeg tema som omhandlet positive tiltak i forhold til hva som hadde blitt gjort for dem og hva de skulle ønske ble gjort annerledes på ungdomsskolen.

4.7.2 Prøveintervju

Jeg ville på forhånd gjennomføre et prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og teste meg selv som intervjuer. Jeg var mest opptatt av å få tilbakemeldinger på hvordan intervjupersonen forsto og tolket mine spørsmål og hvordan jeg fremsto som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). I utgangspunktet ville jeg få til et personlig møte med min intervjuperson, men dette ble av ulike årsaker vanskelig å gjennomføre. Derfor ble prøveintervjuet gjennomført på telefon. Jeg fokuserte derfor mest på om intervjupersonen forsto spørsmålene og om han så noen begrensninger i spørsmålene.

Etter telefonintervjuet forandret jeg på noen av spørsmålene i intervjuguiden. Jeg ble også oppmerksom på at jeg ble raskt revet med og overivrig, slik at jeg noen ganger avbrøt intervjupersonen før han hadde snakket ferdig. Mitt engasjement førte også til at jeg ved flere anledninger stilte ledende spørsmål til intervjupersonen uten at dette egentlig var hensikten. Dette ville jeg prøve å være mer bevisst på ved det første intervjuet jeg skulle gjennomføre.

Siden prøveintervjuet ble gjennomført på telefon, fikk jeg ikke testet lyd kvalitet på båndopptakeren. Jeg valgte derfor å teste denne hjemme ved å se hvilken avstand en måtte sitte for å få god lyd. Dette gjorde at jeg lettere kunne plassere båndopptakeren på rett sted ved gjennomføringen av de andre intervjuene.

4.7.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte det første intervjuet i slutten av februar, tre i april og ett i juni. Det var en lang prosess å få gjennomført alle intervjuene. Jeg kjente at motivasjonen ble svekket i perioden hvor jeg ikke hørte noe fra ADHD foreningen. Etter flere telefonsamtaler valgte jeg å kontakte blant annet Distriktpsikiatriske Sentre og Studentenes Psykiske Helsetjeneste, hvor begge sa seg villige til å kontakte aktuelle informanter. Den siste informanten fikk jeg fra Distriktpsikiatriske Sentre i juni. Jeg hadde da endelig kommet i mål med å få intervjuet fem informanter.

Intervjuene ble foretatt på fem ulike steder. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt ut NLA i Sandviken som et nøytralt sted for å gjennomføre intervjuene. Samtidig ville jeg være åpen for forslag fra informantene selv, slik at de følte seg mest mulig avslappet og komfortable med situasjonen. Det første intervjuet ble gjennomført på NLA Sandviken etter informantens eget ønske. Av ulike årsaker ble to av intervjuene gjennomført hjemme hos informantene, et intervju ble gjennomført hjemme hos meg selv og et ble gjennomført i et annet nøytralt lokale jeg hadde tilgang til. Alle informantene uttrykte at de var komfortable med stedene de ble intervjuet. Da vi avtalte tid og sted, minnet jeg informantene på at det viktigste var at vi var et sted uten kilder til støy og forstyrrelser. Dette var informantene innforstått med.

Jeg la vekt på å skape en trygg og hyggelig atmosfære ved første møte med informantene. På denne måten følte jeg at det var lettere å komme i gang med selve intervjuet. Alle informantene var imøtekommende og åpne og synes det var bra at jeg var villig til å skrive om deres egne erfaringer og opplevelser. Jeg merket stor forskjell på gjennomføringen av det første og det siste intervjuet. Siden jeg kun hadde hatt et telefonintervju i forkant av det første intervjuet, merket jeg på meg selv at jeg ikke alltid klarte å komme med gode oppfølgingsspørsmål og å skape rom for pauser slik at informanten fikk tid til å reflektere og tenke over spørsmålene. Jeg ble tryggere på meg selv jo flere intervju jeg gjennomførte, og jeg gav mer rom for undring og stillhet ved de siste intervjuene. Ved det første intervjuet var

jeg veldig bundet til intervjuguiden og klarte ikke alltid å fokusere fullt og helt på informanten. Dette kom seg betraktelig etter hvert, og jeg klarte å løsrive meg mer fra spørsmålene og høre etter hva informantene faktisk sa, slik at naturlige oppfølgingsspørsmål kom mer av seg selv. Jeg ble også bedre på å forholde meg mer rolig og å våge å stille flere oppfølgingsspørsmål og på å sjekke om jeg faktisk hadde forstått informanten rett ved det han sa.

4.8 Transkripsjon av intervjuene

Etter jeg hadde gjennomført alle intervjuene, startet organisering og bearbeidingen av det innsamlede materialet. Å transkribere handler om å oversette fra talespråk til skriftspråk. Brinkmann & Kvale (2015) peker på at «i en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form» (s. 201).

Hovedtyngden av data var i min intervju-undersøkelse informantenes verbale utsagn. Annet viktig materiale var mine notater om informantenes non-verbale atferd og mine egne iakttagelser under intervjuene. Egne refleksjoner rundt hendelser som jeg undret meg over under intervjuene ble viktige å skrive ned. Dette kunne for eksempel være uttalelser eller tonefall til informantene som jeg bet meg merke i (Dalen, 2013). Kvaliteten på opptakene fra lydbåndet var av god kvalitet, noe som gjorde transkriberingen lettere. Det var lett å høre hva som ble sagt. De eneste utfordringene var noen ganger å få høre dersom vi avbrøt hverandre. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å notere underveis i intervjuene, men jeg fant dette utfordrende, fordi jeg følte det distraherende og avbrøt samtalens frie flyt (Brinkmann & Kvale, 2015). Det var derfor viktig for meg å notere ned det jeg hadde bitt meg merke i rett etter at intervjuene var gjennomført. Jeg begynte også å transkribere intervjuene så raskt som mulig, selv om det ble utfordrende siden jeg hadde tre intervju på kort tid.

Jeg valgte å anonymisere informantene, stedsnavn og andre personer som kunne kjennes igjen og gi de fiktive navn allerede i transkriberingsprosessen. Uttalelsene har blitt transkribert på bokmål og stort sett ordrett, men jeg har ikke tatt med alle gjentakelser, for eksempel dersom informanten sa en setning om igjen og rettet på seg selv. Tegnsetting har vært utfordrende, siden det ikke kommer tydelig frem i talespråket. Her har jeg satt for eksempel komma og punktum for å få frem meningen i utsagnene på best mulig måte. Noen av utfordringene i

transkripsjonen av intervjuene var at stemmeleie og kroppsspråk, spesielt dersom informantene brukte ironi, var vanskelig å gjengi i en utskrift. Jeg har derfor prøvd å beskrive stemmeleie, intonasjon, åndedrett, sukking, latter og perioder med stillhet dersom jeg har følt at det har en betydning for å få mening og forståelse av teksten (Brinkmann & Kvale, 2015).

4.9 Analyse av datamaterialet

Å kategorisere eller kode intervjuuttalelser er i dag den vanligste formen for dataanalyse. Forskeren leser gjennom utskriftene og koder relevante avsnitt. Når det gjelder koding innebærer dette å knytte et eller flere nøkkelord til en del av teksten for senere å tillate identifisering av en uttalelse (Brinkmann & Kvale, 2015). Dalen (2011) hevder at kodingsprosessen innebærer at «forskeren må systematisk gjennomgå dataene for å sette merkelapp på hva de egentlig handler om» (s. 62). Jeg forsøkte å finne egnede kategorier slik at jeg lettere kunne forstå innholdet. Dalen (2011) peker på at det er viktig å skille mellom det å summere og det å kategorisere, hvor summeringen går ut på å sette uttalelser i ulike kategorier og se hvor ofte kategorien forekommer gjennom arbeidet med intervju-utskriftene. Men for å virkelig forstå hva informanten forteller på et dypere og mer innsiktsfullt plan, må forskeren løfte seg over de konkrete ord og uttrykk i intervju-utsagnene. Jeg har forsøkt å bli godt kjent med datamaterialet mitt, for å prøve å unngå å bli værende på summeringsstadiet (Dalen, 2011). Gjennom analyseprosessen peker Dalen (2011) på at det er særlig tre typer sitater som bør letes etter i intervjumaterialet. Det første er å finne sitater som fanger opp essensen i temaet som belyses, det andre er sitater som kan stå som eksempler for mange, og det tredje er sitater som forekommer sjelden. Jeg har forsøkt å være bevisst på dette når jeg har valgt ut sitater fra intervjumaterialet.

4.10 Fremstilling av intervjudata

Framstillingen av intervjudata i min studie vil være knyttet opp mot den overordnede problemstillingen som skal belyses. Jeg har valgt å bruke framstillingsformen tematisering. Jeg har tatt utgangspunkt i intervjuguiden og de områdene som den omhandler (Dalen, 2011).

Noen steder gjengis intervjueteksten ordrett eller som redigerte utdrag. Resten er gjenfortelling av informantenes utsagn, skrevet med mitt eget språk.

4.11 Etikk

I en intervjuprosess kan jeg som forsker komme borti ulike utfordringer, både etiske og metodiske. I møte med mine informanter kan det være vanskelig å finne rett balanse mellom nærhet og distanse. Dalen (2011) hevder at «personlige fortellinger kan vekke uavklarte følelser overfor svakhet, avhengighet og til å være annerledes» (s. 20). Disse følelsene kan skape uro hos meg som intervjuer. Fremstillingen av mine informanters personlige erfaringer og opplevelser kan gjennom analysering, tolkning og sammenfletting med annen informasjon og faglige teorier om temaet, oppleves som ugjenkjennelig og utfordrende for informantene (Dalen, 2011).

Jeg måtte også tenke gjennom hva som burde formidles, hva som måtte formidles og hva jeg burde la ligge av forskningsresultatene (Dalen, 2011). Brinkmann & Kvale (2015) hevder at intervjuforskning er fylt med etiske og moralske spørsmål, fordi «det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskap som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon» (s. 95). Videre peker de på at en som forsker må ta hensyn til etiske problemstillinger helt fra begynnelsen av undersøkelsen, til det endelige resultatet (Brinkmann & Kvale, 2015).

4.11.1 Informert og fritt samtykke

Forskningsprosjekt hvor personer er involvert skal kun settes i gang ved personenes frie og informerte samtykke. Informantene har rett til å trekke seg fra studien, uten at det skal få negative konsekvenser (NESH, 2006). Jeg la vekt på at informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (Vedlegg 3) skulle formuleres på en måte som gjorde det forståelig for aktuelle informanter. Det var viktig for meg å formidle til mine informanter at deres erfaringer og opplevelser kunne føre til at negative minner fra ungdomsskoleårene kunne gjenkalles. Jeg informerte derfor om hvilke personer fra ADHD Norge informantene kunne kontakte dersom de ønsket å prate med noen etter intervjuet.

4.11.2 Krav om konfidensialitet

Jeg har lagt vekt på at all informasjon om personlige forhold fra informantene, har blitt behandlet konfidensielt, blant annet gjennom å anonymisere forskningsmaterialet og at oppbevaring av lister med navn har blitt oppbevart innelåst. Intervjumaterialet ble slettet så snart det hadde tjent sitt opprinnelige formål (NESH, 2006).

4.12 Reliabilitet og validitet

I følge Dalen (2011) bør kvalitativ forskning behandle spørsmål i tilknytning til reliabilitet og validitet, men det er behov for bruk av andre begreper og en annen terminologi enn den som benyttes i kvantitative studier.

4.12.1 Reliabilitet

Thagaard (2013, s. 201), hevder at reliabilitet kan «knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte». I følge Brinkmann & Kvale (2015), kan en av farene ved intervjuforskning være at «eksperten eksproprierer meningene fra intervjupersonens livsverden og setter dem inn i sine egne kategorier for å uttrykke en mer grunnleggende realitet» (s. 244).

Brinkman & Kvale (2015) peker på at selv om det er ønskelig med høy reliabilitet av intervjufunnen for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan for sterk fokusering på reliabilitet føre til motvirkning av kreativ variasjon og tenkning. Eksempler på dette er å følge egen intervjustil eller å improvisere underveis.

I min studie vil det være relevant å snakke om reliabilitet både under intervjuet og i transkriberingen og analyseringen. Under intervjuet vil det være særlig aktuelt å diskutere reliabilitet i sammenheng med ledende spørsmål, som uforvarende kan påvirke svarene dersom det ikke er en bevisst del av intervjuteknikken. Ledende spørsmål kan brukes i kvalitative forskningsintervju for eksempel for å sjekke intervjuvarerens reliabilitet i og for å

verifisere intervjuforskerens fortolkninger. Når ledende spørsmål brukes bevisst, kan de snarere styrke enn å redusere intervjuerens reliabilitet (Brinmann & Kvale, 2015).

Etter å ha lest både forskning og teori om ADHD og selvregulering, i tillegg til mine erfaringer som lærer i skolen, tenkte jeg på forhånd at mine informanter måtte ha hatt problemer i forhold til selvregulering og selvregulert læring på ungdomsskolen. Jeg måtte ha noen runder med meg selv før jeg gikk inn i intervjusituasjonen, og jeg måtte gjøre meg selv bevisst på at jeg hadde denne tankegangen. Dette var en del av min forforståelse og den måtte jeg erkjenne før jeg gikk inn i intervjurollen. Dette var for at mine spørsmål ikke skulle virke ledende og at jeg ikke gikk inn med en forventning om at alle informantene kom til å fortelle at de hadde hatt det vanskelig på ungdomsskolen. Jeg prøvde også å tenke over hvordan jeg responderte verbalt og kroppslig på det informantene fortalte, siden dette kunne føre til enten positive eller negative forsterkninger på svaret informantene gav meg (Brinkmann & Kvale (2015).

4.12.2 Validitet

I følge Thagaard (2013), kan validitet blant annet knyttes til gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til. Er tolkningene jeg har kommet frem til gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert? (Thagaard, 2013). Dette innebærer for eksempel at jeg som forsker har hatt et kritisk syn på mine egne fortolkninger og at jeg som forsker må spille rollen som djevelens advokat ovenfor mine egne funn (Brinkmann & Kvale (2015). Videre hevder Brinkmann & Kvale (2015) at valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, og valideringsarbeidet gjelder kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Dette gjelder blant annet hvor solid studiens teoretiske forutantakelser er og undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål. Videre gjelder det intervjupersonens troverdighet og intervjuingens kvalitet, valg av språklig stil for transkripsjonen og at spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige. Det gjelder også at fortolkningene er logiske og hvordan rapporteringen gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie (Brinkmann & Kvale, 2015).

Forskerrollen vil også ha en betydning for det enkelte prosjekts validitet, i forhold til at hvilken tilknytning jeg som forsker har til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Dersom en forsker er innenfor miljøet som studeres, «får hun eller han et særlig godt grunnlag for

forståelse av de fenomenene som studeres» (Thagaard, 2013, s. 206). Erfaringene forskeren har fra miljøet kan gi grunnlag for gjenkjennelse og dermed ses på som et utgangspunkt for den forståelsen forskeren kommer frem til. Samtidig kan disse erfaringene gjøre at forskeren overser forskjeller fra egne erfaringer, og blir dermed mindre åpen for nyanser i situasjonene som studeres.

Det kan både ligge en styrke og en begrensning i at forskeren har tilknytning til miljøet (Thagaard, 2013). Selv har jeg et års erfaring som lærer på ungdomsskole i tillegg til tre år som vikar. Jeg har sett hvor stor del av skolehverdagen til ungdomsskoleelever, både med og uten ADHD, som preges av selvregulering og selvregulert læring.

5. PRESENTASJON AV FUNN

Her vil jeg presentere funnene relatert til mitt forskningsspørsmål *Hvordan opplever ungdomsskoleelever med ADHD sin skolehverdag i forhold til problemer med selvregulering og selvregulert læring og hvilke tiltak mener de kan hjelpe dem med dette?*

I tillegg vil funnene være relatert til underspørsmålene:

- I hvilke sammenhenger og i hvilket omfang krever skolehverdagen selvregulering og selvregulert læring?
- Hvilke erfaringer har disse elevene med tiltak som har vært til hjelp med dette?

Først kommer en presentasjon av de fem informantene fra min studie, deretter er funnene inndelt i ulike tema som kan knyttes til selvregulering og selvregulert læring. De første teamene innebærer planlegging, læringsstrategier og metakognisjon og deretter kommer refleksjon i forhold til oppgaveløsning og tanker om medelever. Til slutt har jeg valgt temaene motivasjon og mestring, som både inneholder informantenes sterke og svake sider, interesseområder, relasjoner til lærerne, erfaringer med praktiske fag, underbygning og tiltaksdelen. I tiltaksdelen har jeg tatt med tiltak som fungerte og som ikke fungerte for informantene og hva de skulle ønske ble gjort annerledes for å lette deres skolehverdag.

5.1 Presentasjon av informantene

Tre av informantene i min studie er jenter, mens to er gutter. Det er stor variasjon blant de fem informantene om når de fikk ADHD diagnosen. Den yngste var 11 år, mens den eldste var 27 år. Kun to av elevene hadde fått ADHD diagnosen da de begynte på ungdomsskolen. Da jeg intervjuet informantene var de mellom 21 og 30 år gamle. De hadde hatt ADHD diagnosen i mellom 3 og 15 år. Alle informantene startet på videregående skole da de var ferdig med grunnskolen. Noen har gått på privatskole og spesialskole i tillegg til offentlig skole. Tre av informantene er i jobb, mens to informanter studerer. Av informantene har to av dem barn. Tre av informantene går på, eller har prøvd sentralstimulerende medisiner, mens en av informantene har vurdert å starte på medisiner men er redd for hvordan kroppen vil reagere. Denne informanten fikk først diagnosen ADD, men har diagnosen ADHD på papiret for å kunne få prøve ut sentralstimulerende medisiner. Den ene informanten slet med angst og

depresjon på videregående og har en historie med selvmordsforsøk og innleggelse på psykiatrisk avdeling bak seg. Dette førte blant annet til at det tok mange år før videregående skole ble fullført. I forhold til tilleggsdiagnoser og lidelser har en av informantene angst og depresjon, mens to har dysleksi.

Informantene har fått de fiktive navnene Erik, Siv, Berit, Tore og Anna. Jeg vil her presentere og oppsummere ungdomsskoletiden til de fem informantene.

For Erik var ungdomsskoletiden en turbulent tid som var preget av problemer i hjemmet. Han opplevde hele skoletiden som kjedelig på grunn av alt fokuset på teori og følte derfor at han ikke fikk så stort utbytte av det. Erik følte at overgangen fra barneskole til ungdomsskole var preget av at kravene til ham som person ble større, samt at det ble mer fokus på å klare det alle andre klarte. Det var vanskelig å passe inn på ungdomsskolen, men han hadde noen venner. Han opplevde å bli hengende etter faglig på grunn av at han ikke fikk med seg alt som ble gjennomgått på skolen. De største utfordringene hans gjennom skoledagen var skolearbeidet og det å ikke klare å prestere godt nok. I tillegg følte han at han ble oppfattet som en som ikke alltid hadde orden i tingene sine. Den første tiden på ungdomsskolen var preget av mange forsøk og opplegg som ikke fungerte for Erik. Han følte ikke at alle lærerne forsto hva ADHD diagnosen innebærer. Erik skiftet etter hvert skole og fikk det mye bedre, både faglig og sosialt. På skolen var han mest glad i de praktiske fagene. Erik trivdes godt på videregående skole.

Siv opplevde overgangen fra barneskole til ungdomsskole som et sjokk. Alt ble mye vanskeligere, og hun måtte ta mer ansvar selv, ved å planlegge og å ta ansvar for egen læring. Hun følte at det var viktig å få med seg hva lærerne sa og følge godt med i timene, hvis ikke tok det ikke lang tid før hun hang etter faglig. Forventingene til lærerne ble mye høyere i 10. klasse, og hun følte at det ble forventet at hun skulle gjøre det bedre på skolen enn det hun allerede gjorde. Siv følte at de største utfordringene hennes gjennom skoledagen var å sitte i ro og konsentrere seg og ikke se ut av vinduet eller tegne i bøkene. Hun opplevde mobbing og følte at hun ikke hadde noen venner på ungdomsskolen. Av lærerne var det veldig få hun faktisk likte, fordi hun følte at de forskjellsbehandlet. Siv følte at hun ikke ble sett, siden det ikke var noen som klarte å fange opp og gi henne den hjelpen hun trengte. På skolen likte hun best de praktiske fagene. Hun fant etter hvert en videregående skole hvor hun følte hun ble sett.

Overgangen fra barneskole til ungdomsskole var tøff for Berit. Hun gruet seg og ville egentlig ikke gå på skolen fordi hun slet allerede på barneskolen, særlig i engelsk hvor hun følte hun ikke kunne noen ting. Det ble flere kamper for at hun skulle få den ekstrahjelpen hun trengte, noe som gjaldt de fleste fagene. Hun slet med å ta ansvar for ting på skolen selv, fordi hun ikke var moden for alderen. Hun hadde problemer med å håndtere tempoet til lærerne. Noen av de største utfordringene på ungdomsskolen var å forstå hva som skulle gjøres og greie å sette i gang med arbeidet. Berit opplevde at det var vanskelig å planlegge skolehverdagen. Hun likte best å være med dem som var noen år yngre, fordi hun ikke var like moden som de andre i klassen. Berit følte seg annerledes enn dem og opplevet det som mer negativt enn positivt at de andre i klassen fikk vite om ADHD diagnosen hennes. De to første årene på ungdomsskolen ble det en del skulk, og Berit kom ofte for sent et par timer med vilje. Dette var fordi hun følte at skolen ble for vanskelig og med mer teori enn hun kunne håndtere. Hun slet med dårlig selvtillit og var negativ til seg selv. Berit likte best de praktiske fagene på skolen, og hun fikk det bedre da hun startet på videregående.

Tore var redd for å starte på ungdomsskolen, blant annet fordi han ikke var den mest populære gutten fra barneskolen, og nå skulle han bli kjent med nye personer og bli yngst igjen på skolen. Tore var mye alene og synes det var skummelt å skulle ta samme buss som mange av de andre ungdomsskoleelevene, og han tenkte mye på hva de andre tenkte om ham. Klassen han begynte i, viste seg å ha mange greie elever, noe som gjorde ungdomsskoletiden bedre enn han hadde forestilt seg. Det var mer press på ungdomsskolen i forhold til karakterer, og han var veldig usikker på seg selv. Dette gikk utover skolearbeidet, fordi det var tungt psykisk med alle de negative tankene. Tore hadde vansker med å konsentrere seg og få med seg hva lærerne sa. De største utfordringene gjennom skoledagen var at han først brukte lang tid på å komme i gang med arbeidet, og da han endelig kom i gang, brukte han lang tid på å bli ferdig. Det var særlig språkfagene som var utfordrende. Tore følte at lærerne forskjellsbehandlet elevene og følte seg ikke sett på skolen. I tillegg var det konflikter hjemme som gjorde at Tore ikke alltid fortalte foreldrene om hvordan han hadde det på skolen. Han likte de praktiske fagene, og matte og naturfag. På videregående var fremdeles språkfagene en utfordring for Tore.

Til tross for at Anna hadde grudd seg til å starte på ungdomsskolen, likte hun seg i klassen. Det var en svært utfordrende klasse, med mye støy og tulling. Det var vanskelig å sitte i ro og følge med i timene og forstå hva lærerne sa. Hun synes det var vanskelig å konsentrere seg og lese til prøver. Hun fikk alltid tilbakemelding på at hun måtte lese mer, selv om hun følte hun

hadde gjort det. På grunn av at det var mange som hadde forskjellige behov i klassen, følte Anna at hun ikke fikk den hjelpen hun trengte. Hun følte seg urettferdig behandlet av lærerne og kunne få skylden for ting hun ikke hadde gjort. Anna var sterkere muntlig enn skriftlig og synes det var vanskelig å formulere seg når hun måtte skrive. Det var vanskelig å holde orden på tidsfrister fordi hun ikke likte å ha press på seg. Anna følte seg annerledes enn de andre og følte at det var noe med henne. Rundt slutten av tiende klasse ble hun utredet for konsentrasjonsvansker og fikk innvilget å ha prøver muntlig. På skolen likte hun de praktiske fagene best. Videregående var en utfordrende tid for Anna.

5.2 Planlegging, læringsstrategier og metakognisjon

Jeg vil her presentere funn fra intervjuene som kan relateres til begrepene selvregulering og selvregulert læring. Dette kapittelet kan knyttes opp mot underspørsmålet *I hvilke sammenhenger og i hvilket omfang krever skolehverdagen selvregulering og selvregulert læring?*

Alle de fem informantene følte at de fikk mer ansvar på skolen da de begynte på ungdomsskolen. Det ble vanskelig å holde orden på hvilke innleveringer og hvilke prøver de skulle ha gjennom uken. Tore klarte å henge greit med på barneskolen, men på ungdomsskolen følte han at presset ble stort med prøver og innleveringer. Samtidig ble ungdomsskolen en vanskelig tid for Tore i forhold til mange negative tanker om seg selv:

Det var vanskelig, jeg synes ungdomsskolen var ganske, når det kommer til det. Jeg synes det var slitsomt på det psykiske og det gikk utover skolearbeidet, sant. Du tenkte veldig mye, du var veldig usikker på deg selv og de andre, og du følte. Følte deg litt sånn dårlig på en måte, alene også. Og det går jo liksom utover skolen når du kommer hjem. Du har anstrengt deg. Du har passet på at du ikke har brutt noen sånne regler, sant. Kanskje regler som ikke er der engang, men du er redd for å skille deg ut, sant. Så kommer du hjem, så skal du begynne på skolearbeid og sånt. Det er litt vanskelig.

Berit følte at hun ikke klarte å ta ansvar for ting selv verken på barneskolen eller ungdomsskolen, fordi hun ikke var like moden som de andre i klassen. Det var vanskelig med innleveringer, lekser og prøver fordi hun ikke forsto det hun skulle gjøre

Det var ikke alltid jeg leverte inn ting fordi jeg ikke greide det, forsto ingenting, spørsmål kunne være vanskelige. Det kunne være ting mamma ikke greidde å forklare engang, så.

Siv fikk helt sjokk over hvor stor overgangen var fra barneskole til ungdomsskole. Hun følte alt ble mer vanskelig, og det ble mye fokus på egenansvar, egenlæring og at ting måtte planlegges. Fagene ble vanskeligere, og det var utfordrende å følge med i timene, få gjort oppgavene og henge med gjennom skoleårene. Erik synes kravene ble større, og det var vanskelig å henge med i timene og få med seg det andre gjorde. Det ble vanskelig å gjennomføre innleveringer, lekser og prøver.

Anna klarte å henge greit med i de fleste fag på barneskolen, men på ungdomsskolen ble det vanskelig å henge med og lære så mye, særlig i matte og naturfag. Ansvar ble større på ungdomsskolen:

Ja, nå lå jo alt på meg på en måte. Når jeg gikk på barneskolen så kontrollerte jo mamma og de meg stort sett, sant. Nå var det liksom litt mer meg. Mitt ansvar.

Alle de fem informantene kjente forskjell på 8., 9. og 10. trinn, og da særlig i forhold til karakterpress. Erik merket av karakterene ble viktigere i 9. klasse, og det ble mer press i forhold til å få gode karakterer. Det førte til negative følelser og ikke klare å oppnå gode resultater. Tore forteller at han kjente på karakterpresset i 10. klasse, og at han hadde mer egenansvar for å følge opp det lærerne la ut på den digitale læringsplattformen it's learning. Lærerne forventet mye mer av Siv i 10. enn i 8. klasse, og hun opplevde å måtte ta enda mer ansvar selv. I starten av ungdomsskolen opplevde Berit at lærerne var flinke til å skrive ned på tavlen hva de måtte huske, men dette ble det mindre av i 9. klasse og 10. klasse. Dette førte til at det som ble sagt gikk inn det ene øret og ut det andre. For Anna sin del, følte hun at i 10. klasse gjaldt karakterene mer, siden de snart skulle på videregående. Kravene i fagene ble mye større i 10. klasse, og leksene ble vanskelig å gjennomføre siden det var vanskelig å henge med faglig på skolen.

Kun to av informantene hadde arbeidsplan på ungdomsskolen. Siv forteller at de hadde arbeidsplan for en til to uker frem i tid. Arbeidsplanen gjaldt engelsk, norsk og matte. På

skolen kunne de jobbe med det de ville i timene som var lagt opp til arbeidsplanen. I perioder hvor hun virkelig gikk inn for det og virkelig konsentrerte seg, gikk det greit, men dette førte til at hun ble utslitt. For Erik gikk det greit med arbeidsplan en liten stund, men han hadde så mye annet han hadde lyst å gjøre at det var vanskelig å styre impulsene.

5.2.1 Målsetting

I forhold til det å sette seg mål for hva de skulle lære i de ulike fagene og hvilke karakterer de ville oppnå, varierte veldig blant informantene.

Berit hadde som mål å lære seg det viktigste som var å lære, og så lenge hun bestod i fagene skulle hun være fornøyd med det. Hun skulle prøve å gjøre sitt beste, men om hun strøk så fikk det bare være. Da hadde Berit i hvert fall gjort det hun kunne. Det gikk mest i toere og treere i fagene, men i kunst & håndverk var målet å få en sekser. Fikk hun en femmer ble hun sint. Berit husker særlig at hun satte seg som mål i hvert fall å delta i gymtimene, fordi hun skulket mye. Hun avtalte med gymlæreren at om hun ikke gjorde like mye som de andre, skulle hun være med på aktivitetene. Det var først og fremst på grunn av kroppspress og tanken på å skifte og dusje sammen med de andre jentene som gjorde at Berit ikke hadde lyst å være med i gymtimene, og hun hadde et negativt syn på hvordan hun så ut. Allerede i begynnelsen av 10. klasse begynte hun å forberede seg til eksamen og gjorde mer skolearbeid enn de andre årene. Hun var klar over at hun trengte mer tid enn de andre på å forberede seg. Det var viktig for Berit å være klar da prøveeksamen kom, og hun var mer fokusert faglig enn hun hadde vært tidligere. Målet for Berit var å slippe å måtte ta noe om igjen:

... Jeg tror det har med at jeg ikke ville stryke for jeg visste jo at jeg måtte ta det opp igjen. Og jeg visste jo selv på den tiden at jeg var, eller er det enda, litt yngre i hodet enn det alderen sier.

Erik satte seg ingen mål i fagene for hva han skulle få ut timene eller hvilke karakterer han skulle oppnå. Han følte at siden lærerne visste om diagnosen, så ble det ikke satt så mye press på ham i forhold til å prestere på skolen. Selv om han ikke satte seg mål, tenkte Erik at det hadde vært kjekt å få gode karakterer.

Siv forteller at hun store deler av ungdomsskolen ikke satte seg mål for de ulike fagene, men at hun gikk inn for å få gode karakteren den siste terminen i 9. klasse. Det ble med den ene terminen, fordi det tappet henne for krefter å skulle holde nivået oppe.

Anna husker at hun ikke hadde noen forventinger til verken å sette seg mål for hva hun skulle få ut av de ulike fagene eller hvilke karakterer hun fikk. Hun hadde i utgangspunktet lyst å få gode karakterer, men selv om hun prøvde så godt hun kunne, endte hun opp med toere og treere.

I begynnelsen av 8. klasse var Tore ivrig på å følge med, men det ble vanskelig å opprettholde over tid. Han hadde lyst på gode karakterer, mest fordi andre sa at det var viktig i forhold til å kunne velge hvilken skole han skulle gå på. Å få en treer i et fag var dårlig, mens fire var greit. Målet var uansett å komme seg opp på en femmer i fagene. Å gå inn for å lære i timene var langt nede på prioriteringslisten, fordi det var mye annet som tok oppmerksomheten hans.

5.2.2 Disponering av tid

I forhold til å beregne tid, var det felles blant alle informantene at det var en utfordring.

Erik tenkte mest på hvor lenge det var igjen av dagen, heller enn å tenke gjennom hvor lang tid han skulle bruke på ulike oppgaver for å bli ferdig. Innleveringsoppgaver ble gjort i siste liten, selv om han hadde sagt at han skulle begynne før. Det var stressende å ha tentamen, fordi Erik likte ikke å ha tidspress hengende over seg. Etter hvert gjorde han ingen lekser på fritiden.

Anna syns også at det var vanskelig å holde tidsfrister:

Jeg har alltid vært for sen, jeg har aldri holdt noen frist sånn. Jeg er alltid sånn 'ho ho', siste dagen begynner jeg... Jeg liker ikke sånn press på meg tror jeg.

For Siv er situasjonen den samme i dag som på ungdomsskolen. Hun tenkte aldri over beregning av tid, og hun var veldig dårlig på å tenke gjennom hvordan hun kunne bli ferdig med de ulike oppgavene. Lærerne terpet på innleveringsfrister, men det var ikke alltid det var nok for at hun skulle klare å gjøre arbeidet. Siv utsatte ofte alt til rett før arbeidet skulle leveres og oppdaget først da at hun ikke kom til å bli ferdig. Da valgte hun heller å droppe det. Berit husker at det var vanskelig å planlegge, og at det ble vanskelig med alle innleveringene.

Hun tenkte dette var normalt og likt for alle da hun gikk på ungdomsskolen. Dette har hun blitt flinkere til i senere tid:

Det er ikke noe man tenker over med en gang man får diagnosen, at det er viktig å planlegge... Altså, jeg har blitt mye flinkere til å planlegge nå, fordi nå vet jeg hvor lang tid jeg bruker på hver enkelt ting. Om jeg kanskje detter ut om jeg gjør det på den måten, og ja.

Alle de fem informantene uttrykte at det var vanskelig å komme i gang med et arbeid, både på skolen og hjemme. Berit husker særlig at det var vanskelig å skrive når hun selv måtte finne på temaet:

Hvis vi skulle skrive en novelle for eksempel, så var det hva skal jeg skrive om. Også ble jeg sittende der; 'ja skal jeg skrive om det skal jeg skrive om det. Nei, det blir for dumt å skrive om', også ja...

Berit syns det var mye lettere å skrive om hun ble gitt et fast tema, men dette ville ikke lærerne hjelpe henne med. Det var også vanskelig å fullføre oppgaver på ungdomsskolen.

Tore syns det var utfordrende å vite når arbeidet var gjort godt nok til å gå videre, noe han knytter til dårlig selvtillit. Om han hadde hatt seksere i fagene, ville det vært lettere å vite at arbeidet var ferdig, men på grunn av dårlige resultat, følte han at arbeidet aldri ble utført godt nok. Tore syns også det var utfordrende å komme i gang med arbeid hjemme, og begynte aldri å lese til prøve den dagen han fikk vite at de skulle ha prøve. Det ble utsatt til siste dagen. Han forklarer at mye av grunnen til at det var vanskelig å fokusere på skolen, var at han slet mye med psyken:

... Skolen var liksom, det var aldri en glede av å gå der. Det var liksom en negativ ting, så da var det ikke kanskje ikke så gøy da. For meg var det veldig mye med det sosiale, med psyken.

I forhold til lesing og skriving brukte Tore lang tid, fordi han både leste og skrev sakte. I tillegg brukte han lang tid på å finne ut hva han skulle skrive. Å følge med på hva lærerne sa i timen var veldig problematisk:

... Det gir jo så dårlig inntrykk, når du spør læreren etterpå 'Hei, hva skjedde denne timen, hva sa du liksom. Hva var leksen', sant. Han har jo sagt det en, to ganger før 'følger du ikke med eller'. Det gir litt sånn dårlig inntrykk til læreren da.

Her kom blant annet it's learning godt til nytte, fordi da kunne Tore gå inn å lese hva de holdt på med i de ulike fagene, slik at han slapp å spørre lærerne.

På barneskolen var moren til Anna nøye på at hun skulle gjøre leksene med en gang hun kom hjem fra skolen. Anna er ikke sikker på om hun gjorde lekser på ungdomsskolen. I forhold til prøver, likte ikke Anna lesepresset. Selv om hun visste om prøvene flere dager i forveien, begynte hun som oftest å lese dagen før. Anna tror hun tenkte mange ganger at hun skulle starte før på oppgavene, men så ble hun opptatt av noe annet og glemte det ut.

5.2.3 Orden

Å planlegge skoledagen og ha klart for seg timeplanen og å ha med rett bøker, varierte blant informantene. Siv lot noen ganger være å gå i enkelte timer:

... Det var bare viss det var timer jeg ikke ville gå i... Hovedsakelig viss det var noe jeg visste jeg ikke har gjort eller sånne ting, så hadde jeg ikke lyst å gå.

Ellers hadde Siv grei oversikt over hvilke fag hun skulle ha. På skolen fikk de utlevert timeplan og arbeidsplan hver mandag. De var delt inn i basisgrupper, slik at de byttet på hvem de var med. Dette gjorde ikke Siv så mye, og det var greit å forholde seg til at det varierte hvem hun var på gruppe med. Siv følte hun måtte ta alt ansvar for å holde orden på å ha med seg rett bøker, og lot som oftest de fleste bøkene ligge igjen på skolen slik at hun visste hvor hun hadde dem.

Anna tror hun hadde en timeplan hun så på av og til, men at hun ikke brydde seg. De eneste gangene hun var oppmerksom på hvilke fag de skulle ha, var når de hadde alternative uker, slik som musikkuke. Ellers var det vanskelig å følge med på hvilke fag og hvilke emner de holdt på med. Klassen hadde bøker i klasserommet, men det var vanskelig å holde styr på hvilke bøker hun skulle ha med seg:

Vi hadde hylle i klasserommet. Bøkene jeg ikke hadde lekse i lå der tror jeg. Men jeg tror jeg tok med meg feil bøker. Tror vi var oppe på skolen og hentet bøker, fordi jeg glemte den og, ja.

Hun glemte også bøker hjemme, og det var vanskelig å holde orden i sekken. Der lå det papirer og gamle matbokser om hverandre. Anna gjorde de leksene hun klarte, men gav opp

det hun ikke forsto. Hun forteller at ved innleveringer var det ikke sikkert alt ble levert inn, men hun gjorde som oftest et forsøk:

De spurte sikkert om oppgavene. Men da hadde jeg gjerne rotet den vekk, eller den lå en annen plass eller at jeg ikke husket. Det var liksom litt sånn der.

Det var også utfordrende for Erik å holde orden på bøker, så skolen valgte til slutt å gi han to sett bøker, slik at han kunne ha ett sett på skolen og ett sett hjemme. Dette syns Erik var en god løsning. Erik var dårlig på å ha klart for seg hvilke fag og hvilke emner de skulle ha de ulike dagene på skolen. Selv om foreldrene prøvde å informere han så godt de kunne i forhold til timeplan på skolen, så festet det seg ikke. Likevel visste Erik når han skulle ha fagene han interesserte seg for og likte. I forhold til lekser, følte Erik at han var ganske skoleflink frem til 8. klasse. Personlige ting i familien hadde stor innvirkning på ungdomsskoletiden, og det gjorde det vanskelig å fokusere på alt som skulle gjøres på skolen. Erik forteller at å ha ADHD og være ungdom kan være ekstra vanskelig, fordi følelsene kunne ta overhånd. Det ble turbulent hjemme, og han kunne bli veldig sint og ekstra frustrert i ungdomstiden.

Det er sånne ting... ADHD'en forverrer egentlig alle situasjoner som kanskje du takler på en annen måte, men jeg blir superstresset og vet ikke helt hva jeg skal gjøre.

Berit syns det var vanskelig å holde orden på bøker. Hun var glad for at hun fikk et ekstra sett som hun kunne ha hjemme:

Det var å putte de inn i skapet på skolen og der lå de vel for det meste. Jeg gikk inn i klassen og ja, 'hvilken bok trenger vi, okay greit' så gikk jeg å hentet den. Det var vel egentlig det det gikk i. Også hadde jeg fått ekstrabøker med meg hjem slik at jeg hadde alle bøkene hjemme og.

I forhold til timeplanen, tenkte Berit over hvilke timer hun skulle ha, men det var mest for å tenke over om hun skulle orke å gå på skolen eller ikke.

Tore hadde ikke utfordringer i forhold til å ta med seg rett bøker og vite hvilke timer han skulle ha. Han pakket sekken kvelden før eller om morgenen og visste hva han skulle ha på skolen, selv om han kunne blande hvilket fag som kom først og sist på dagen. Det var andre i klassen som glemte både bøker og skrivebok, noe han irriterte seg over.

5.3 Refleksjon i forhold til oppgaveløsning og medelever

Jeg vil her presentere funn fra intervjuene som kan knyttes opp mot informantenes refleksjon i forhold til hvordan de løste oppgaver på skolen og om de merket forskjell på seg selv og medelever på skolen. Dette kapittelet kan slik som det forrige relateres til underspørsmålet *I hvilke sammenhenger og i hvilket omfang krever skolehverdagen selvregulering og selvregulert læring?*

Flere av informantene følte at de tenkte for vanskelig ved løsning av oppgaver. Alle informantene følte på forskjellige måter at de var annerledes enn andre ungdommer på samme alder.

Ved løsning av oppgaver, tenkte ofte Erik at oppgavene var vanskeligere enn de egentlig var:

Jeg tror av og til jeg tok ting mer komplisert enn det det var. Så etterpå kunne jeg sitte igjen med at 'dette var jo egentlig ikke vanskelig'. Så har jeg egentlig lagt det mye verre for meg selv. Så ble jeg frustrert, og 'nei nei, det der går ikke', så er det egentlig piece of cake. Den følelsen har jeg satt med et par ganger.

Det var ikke alltid Erik forsto måten læreren løste oppgavene på, fordi det ofte ble for mye informasjon å ta inn på en gang. Han tror han tok med seg noen måter å løse oppgaver på en bedre måte, men er usikker på om han fikk brukt dem i andre sammenhenger. Siv brukte ikke tid på å reflektere over hvordan hun kunne løst oppgavene på en bedre måte, fordi hun stort sett var fornøyd med å være ferdig. På tentamener og prøver startet hun bare å skrive fordi hun ville bli ferdig, og tenkte sjelden gjennom hvordan hun kunne gjennomført den annerledes.

For Tore var det kun i matte han følte han tenkte over hvordan han kunne løst oppgavene på en bedre måte, fordi det var lettere å forholde seg til tall. I de andre fagene visste han ikke hvordan han kunne gjøre ting annerledes, så han fortsatte å lese og gå gjennom det han hadde lest, uten at det nødvendigvis festet seg. Han tenkte at det ikke kunne være feil å sitte og lese kapittelet han hadde prøve i, selv om han ikke fikk med seg så mye.

Berit syns det var lettere å se hva hun kunne gjort annerledes når hun hadde skapt og laget noe. I kunst og håndverk var det lettere å se hvordan hun kunne fått et bedre resultat, og hun husker særlig godt at hun ikke var fornøyd med håndtaket på en ostehøvel hun laget på ungdomsskolen:

Så da satt jeg jo å tenkte og tenkte hva jeg kunne gjort annerledes. Jo, jeg kunne jo tegnet den på en helt annen måte, pusset den på en helt annen måte ja, og gjort så mye mer rundt det.

I de andre fagene kan ikke Berit huske at hun tenkte over om hun kunne gjort noe annerledes.

Når det gjaldt å løse oppgaver på en bedre måte, husker Anna at læreren ofte gikk gjennom svarene på tavlen. Da var det flere ganger hun tenkte at det visste hun jo egentlig. Anna synes det er vanskelig å svare på om metodene for å løse oppgavene festet seg, men hun tror at noen gjorde det, slik at det var lettere å forstå oppgavene neste gang.

I forhold til å merke forskjell på seg selv og andre på samme alder, forteller Anna at hun alltid følte seg annerledes. Hun har alltid visst at det var noe med henne, og i forhold til andre tenkte Anna at hun ikke var den rolige, perfekte A4 -jenta som fikk seksere på skolen. I klassen til Anna var det noen som var veldig flinke på skolen og en gjeng som ikke tok skolen så seriøst og tullet mye:

Vi var sånn fjasete, skulle aldri gått i samme klasse. Vi var en sånn fjasegjeng, du vil ikke tro det. Det var veldig tragisk. For eksempel så satt vi pult-vis, sant. Vi ødela jo sikkert mye for hverandre. De som virkelig ville, så var det vi som bare, sant. Det tror jeg, nå når jeg har blitt voksen og alt.

Anna forteller at de kastet lapper og bråket mye. Noen ganger prøvde hun å følge med på hva læreren sa, men så ble hun revet med av andre ting som skjedde rundt henne. Hun tror det ikke bare var henne som ikke leverte det de skulle og gjorde leksene, noe som gjorde at hun ikke skilte seg så mye ut i klassen. Selv om det var godt for Anna at hun ikke skilte seg for mye ut, førte dette til at det var vanskelig å bli sett og få hjelp i klassen:

... Ville være flink på skolen. Men når du ikke forstår noe på en måte. Og han assistenten i klassen hadde jo sikkert ansvar for en annen. Som var 9 ganger verre en meg igjen, sant. Hadde alltid noen i klassen husker jeg.

Det var mange i klassen som hadde større utfordringer enn Anna. Likevel følte hun at læreren burde sett henne, slik at hun kunne fått hjelp tidligere.

For Tore var mestringsfølelsen på ungdomsskolen lav, særlig fordi han var mye med de flinkeste i klassen. Han følte ikke han kunne måle seg, fordi de fikk mye bedre karakterer enn ham. Dette ble særlig vanskelig da gikk i 10. klasse:

... Det var umulig å ikke gjøre det, sant. Og det var litt skummelt på ungdomsskolen. Det er de eneste vennene du har hatt noen gang, sant, også kommer det ned på karakterene hvor du har lov å videre sant. De skulle på den vanskeligste skolen å komme inn på, og der kom ikke jeg inn, så det var litt sånn.

Berit følte at de andre ikke forsto hva ADHD diagnosen hennes innebar, og at de andre dømte henne på grunnlag av diagnosen. Hun følte seg også mye yngre enn andre på samme alder. Det gjorde ikke ting bedre at det ble mye snakk om karakterer i klassen:

... Jeg visste jo det at de beste i klassen fikk jo mye bedre karakteren enn meg og de gikk jo å snakket om det. Jeg kom jo bare lenger og lenger ned fordi jeg visste at det bare ble flaut om de spurte meg om hva jeg fikk.

Berit sammenlignet seg særlig med en venninne som fikk gode karakterer på skolen. En av grunnene til at Berit ville ha gode karakterer, var at hun visste at det lønnet seg senere å være flink på skolen.

Likevel var det flere i klassen som slet med det samme:

Det var jo mange av de som hang like langt etter som meg i fag og, ikke klarte å levere inn og gjøre lekser og sånt. Så jeg følte det at var mange som slet like mye som meg.

Siv merket forskjell på seg selv om de andre, mest fordi hun ikke hadde venner på ungdomsskolen. Det var vanskelig for Siv å legge merke til om de andre hadde samme utfordringer:

Jeg tror ikke at jeg tenkte over det fordi jeg ble egentlig veldig i min egen boble.

Erik kan fortelle at han følte at han tenkte annerledes enn andre på samme alder på ungdomsskolen:

Altså, jeg er kanskje litt sånn filosofisk, det er man gjerne når man har ADHD. Man tenker på ting som andre gjerne ikke tenker på. Altså viss det er noe man tenker på så tenker man gjerne ti tanker samtidig, sant. Altså, man går så inn på ting at det blir plagsomt.

Han følte at andre ikke forstod ham, men det følte han heller ikke at han kunne forvente. Erik hadde noen å være med på ungdomsskolen som han hadde felles interesser med, men som

kanskje ikke var særlig lik ham på andre områder. I forhold til innleveringer og prøver, følte Erik at de andre i klassen kanskje var mer fokusert på skolen.

5.4 Motivasjon og mestring

Presentasjonen av funnene i dette underkapittelet kan knyttes til underspørsmålet *Hva kan elevene fortelle om sammenhengen mellom motivasjon og mestring i skolehverdagen?*

De fem informantene visste hva som var deres sterke og svake sider i forhold til fag på ungdomsskolen. Informantene anså seg selv som kreative, og likte særlig de praktiske fagene. Dette var fag de mestret og interesserte seg for. Det var vanskelig å se hva som var meningsfylt med de emnene og fagene de ikke mestret og interesserte seg for på ungdomsskolen. Alle informantene følte seg misforstått av de fleste lærerne på ungdomsskolen, men alle hadde minst en lærer de likte.

5.4.1 Sterke/svake sider og interesseområder

I forhold til sterke og svake sider på skolen, følte Siv at hun var flink å formulere seg og skrive, noe hun alltid hadde vært flink til, men det var vanskelig å fange opp beskjeder og få med seg hva som skulle gjøres. Siv syns det var utfordrende å gjøre en innsats når faget var kjedelig. Av fagene likte hun blant annet naturfag, fordi de holdt på med andre ting enn bare å skrive og gjøre oppgaver, slik som å dissekere forskjellige dyr, gjøre forsøk og samle insekter. Samfunnsfag var også et kjekt fag, fordi hun interesserte seg for andre styringssett og samfunnsformer.

Det var først og fremst språkfagene som var vanskelig for Tore. Både norsk og engelsk var utfordrende. Det var vanskelig å bygge opp setninger, lage avsnitt på rett sted og organisere teksten, slik at den ble oversiktlig. Han følte at dette fikk betydning for hele skoletiden, fordi god struktur var viktig når han skrev en tekst, uavhengig av hvilket fag det var snakk om. Tore slet også med lesehastighet, og ble utredet for dysleksi på barneskolen. Han scoret

akkurat over grensen og fikk derfor ikke diagnosen. Tore synes det hadde vært bedre om han hadde scoret innenfor, slik at han kunne fått bedre tilrettelegging og støtte på ungdomsskolen. Han husker at en lærer spurte om han forsto det de gjennomgikk, men Tore synes det var flaut å si i klasserommet at han ikke skjønnte:

... Det var en lærer som spurte 'skjønner du dette her? Så turte jeg ikke si nei, da. 'skjønner du dette her?' Og alle sitter og leser, og du sier nei. Det er ikke så kult liksom.

Av fag likte Tore best matte, naturfag og de praktiske fagene. Han hadde interesse for naturfag, fordi han synes det var spennende å lære om hvordan ting rundt han fungerte og om evolusjon. Selv om det var mye å lese i naturfag, var det likevel mer bilder og lettere å forstå innholdet i naturfagsboken. I matematikk følte Tore at han hadde med seg et godt grunnlag fra barneskolen, og han anså seg selv som god i faget. Det var greit å følge med i matematikk, fordi det var mer konkret enn språkfagene:

Kanskje det har noe med at det ikke er tekst sant, og oppgaver at det er tall. Du skal liksom ikke formulere deg på en måte da, du skal ikke fortelle noe, du skal gjøre noe konkret.

For Anna var de praktiske fagene hennes sterke sider, og det var godt å ha noen fag hvor hun kunne få vise hva hun kunne. Anna visste at hun var sterkere muntlig enn skriftlig, noe som hun tror læreren også etter hvert la merke til. Hun synes å huske at hun fikk fem i karakter i kunst & håndverk. I samfunnsfag, KRLE og norsk greidde Anna seg greit, men hun følte selv at hun var svak i matte og naturfag, selv om hun hadde klart å følge fagene på barneskolen. I forhold til disse fagene følte hun at det var stor overgang fra barneskole til ungdomsskole, og hun visste godt at hun ikke var flink i fagene. Hun hadde ikke sjans å henge med:

... Det var jo matte og naturfag som var helt.. Sånne fag jeg måtte kunne et grunnleggende for å forstå noe videre på en måte.

Faren til Anna gjorde ofte leksene for henne i disse fagene fordi hun ikke skjønnte hva hun skulle gjøre. Hun husker blant annet at faren prøvde å lære henne algebra, men det ble for vanskelig for henne å forstå, noe hun har dårlige minner om fra ungdomsskolen:

Det skjønnte jeg ikke. Jeg tror ikke jeg hadde klart det om jeg gikk inn med min beste vilje, altså. Og pappa satt jo kryss og x2 og, skjønner du? Det var helt forferdelig... Jeg tror jeg gråt mye. Jeg skjønnte ingenting.

Det var ikke bare algebra som var vanskelig i matte. Anna synes generelt tall var vanskelig:

Jeg forsto ikke tallene en gang. Jeg pugget gangetabellen nittifem ganger. Jeg tror jeg kan seks-gangen enda fordi den måtte jeg pugge så jævlig.

Også Erik følte at hans sterke sider var de praktiske fagene utenom gym, mens han satt med følelsen av å ikke mestre de andre fagene. Personlig følte Erik at kreativiteten han hadde på ungdomsskolen ble bremsset litt av voksne rundt han, ved at de fortalte at han måtte fokusere mer på teori og skole. Erik klarte å skrive norskstiler, så lenge han fikk være kreativ og skrive om noe som interesserte ham. Han følte ikke at han helt fikk utfolde alt potensialet i forhold til kreativiteten han følte på. Matte gikk greit på barneskolen, men på ungdomsskolen ble det mer press:

Matte var jeg egentlig flink til før i tiden sant, så datt jeg kanskje litt ut. Så blir du kanskje litt mer, å begynner å konkurrerer og prøve å passe inn ,sant.

Utenom de praktiske fagene, tenkte ikke Berit at hun var særlig flink i noen av de andre fagene på ungdomsskolen:

Jeg var vel ganske negativ til meg selv på ungdomsskolen. Det var jeg. Jeg tror ikke jeg hadde så veldig mye positive tanker.

Berit likte de praktiske fagene og matte på ungdomsskolen, og da særlig i 10. klasse. Det siste året på ungdomsskolen følte hun at hun mestret matte, fordi de hadde nivådeling i grupper, ved at de som hadde karakteren en og to var en gruppe, tre og fire en gruppe og fem og seks en gruppe. Dette gjorde at Berit gikk ut med firer i matematikk på ungdomsskolen, og hun skulle ønske de hadde nivådeling i flere fag enn matte. Hun så nytten av noe av det de lærte i matematikk, særlig ved praktiske tilfeller som når hun skulle kjøpe noe. I de andre fagene fikk hun toere og treere, mens hun i kunst og håndverk fikk fem. Aller mest ville hun ha en sekser, men fem var greit. Det var motiverende å kjenne på mestringsfølelsen i noen av fagene, og arbeidsinnsatsen ble dermed også bedre:

... Det var vel det at når jeg først greidde det, så var det jo gøy. Og når ting ble forklart på en måte som jeg forsto ikke så mye innvikling og frem og tilbake.

Når det gjaldt å tenke over hvorfor informantene skulle lære om de ulike temaene i fagene, var alle fem enige om at det de ikke så meningen med, var de heller ikke motivert for å bruke tid på å lære seg. Det informantene fant interessant, var lettere å bruke tid på, selv om det kunne være krevende og vanskelig.

Tore forteller at han likte å lære nye ting, og at det var kjekt å kunne noe, men at det ikke alltid var lett å holde motivasjonen oppe på ungdomsskolen:

Altså, det er jo gøy å kunne noe sant, men det blir jo, du skal kunne mye. Viss det er sånn man interesserer seg for så er det ganske greit. Men når du får, liksom den at skolen sier at 'nå skal du lære om det, nå skal du lære om det, du skal gjøre det bra, du skal gjøre det bra'. Det er litt press, men det er vel det for alle kan jeg se for meg.

Av fag kunne Tore forstå hvorfor de skulle lære om ulike tema i samfunnsfag, naturfag og matematikk. Naturfag var vanskelig og han måtte legge ned mer arbeid i det, men innsatsen han la ned var verdt det fordi han fant faget spennende:

... Naturfag var jo forsøk, ting og tang der, og om kroppen, organer og sånt, kule ting. Celler, dyr som har vært, evolusjon. Veldig mye mer interessant.

Tore likte at de hadde fasit i matematikk, og at det var konkret nok til at han kunne finne ut om han hadde kommet fram til rett svar eller ikke. I KRLE syns Tore at det var greit å lære om kristendommen på ungdomsskolen, blant annet fordi han konfirmerte seg, og fordi kristendommen er hovedreligionen i Norge. Han likte ikke resten av temaene som omhandlet de andre religionene eller livssyn.

Siden Tore i utgangspunktet slet med språkfagene, ble sidemålet hans nynorsk ekstra vanskelig. Han brukte mye tid på nynorsken, og skrev mye feil. Ordboken ble flittig brukt. Sidemål var et fag han følte at de fleste gjorde det dårlig i på ungdomsskolen, og han så ikke meningen med å måtte ha både hovedmål og sidemål.

For Siv sin del skjønte hun ikke hvorfor de skulle algebra som emne i matematikk. Det forstår hun heller ikke i dag:

... Det var også noe som gikk meg hus forbi. Det lærte jeg meg aldri

Når det kom til norsk, skjønte ikke Siv hvorfor de måtte bruke mye tid på å bli god i analysering, men hun har fått bruk for det senere i livet, og forstår derfor i dag hvorfor de

lærte om det på ungdomsskolen. I kristendom, religion og livssyn, så hun aldri meningen med å lære om kristendommen, da hun fant de andre religionene mye med interessante. Hun la derfor ikke mye tid i å arbeide med disse emnene.

For Berit sin del, tenkte hun generelt aldri over hvorfor hun skulle lære om de ulike temaene på skolen. Det var først på videregående at hun fikk bruk for det hun hadde lært på ungdomsskolen, særlig i matematikk og engelsk. På ungdomsskolen tenkte Berit for det meste at fagene og temaene var noe hun bare måtte gjennom. Generelt var Berit ganske demotivert på ungdomsskolen, og hun ble ikke motivert av noe hun gjorde på skolen. Det var vanskelig å få med seg noe i fagene, i tillegg til at hun ikke interesserte seg for emnene. I 8. og 9. klasse ble det mye skulking:

Innimellom så kom jeg for seint, og med vilje, kanskje to til tre timer og valgte heller å ta solarium og gjøre noe annet eller uten at mamma visste om det. Men det var bare helt til jeg brukte opp den forsovelsen da.

Grunnen til at Berit skulket så mye, hang sammen med at det var vanskelig å henge med faglig på skolen:

Det var rett og slett for vanskelig og det var bare teori, teori, teori. Og det gjør jo det at man ikke lærer noe godt av det. Det er lettere praktisk... Det var bare å holde ut og bite tennene sammen og tenkte at 'jaja, dette må jeg gjennom uansett. Ikke mange år igjen'.

I de fleste fagene var timene like, ved at læreren sto fremme ved tavlen og snakket, og så kunne elevene jobbe med oppgaver siste delen av timen. Dette fungerte ikke alltid like godt for Berit, fordi hun ofte ikke skjønnte hva læreren sa.

Heller ikke Erik tenkte over hvorfor innholdet i skolen var som det var, og av fag så han nytten med det han lærte i musikk, kunst & håndverk, mat & helse og til en viss grad i matematikk. Erik har sett mer nytte av å lære matematikk senere i livet. Han var glad i å skrive tekster på engelsk i forhold til musikk, da så han nytten med faget. Samfunnsfag var helt greit, men ikke noe mer enn det. Han interesserte seg ikke for fagene kristendom, religion og livssyn eller naturfag. Å skrive i de ulike fagene anså han som kjedelig, og det gjorde ikke ting bedre at han selv følte han skrev så stygt at han selv ikke klarte å lese det. Han hadde problemer med at det han lærte på skolen aldri festet seg, noe han føler skyldes flere ting:

Jeg tror det er litt det med interesse og måten det blir gjort på. Tror begge deler har like mye å si.

Det var særlig i musikk han følte at han fikk igjen for innsatsen han la ned. Da skolen holdt konserter var Erik engasjert og fikk gode tilbakemeldinger på talentet han hadde. Det gav ham en god følelse.

Anna hadde flere fag og emner hun ikke så vitsen med på ungdomsskolen, da særlig i norsk, naturfag og matematikk:

Det er sikkert mye drit jeg tenkte, for å si det sånn. Det tror jeg jeg tenkte. Hva skulle jeg med Edvard Grieg for eksempel. Eller med naturfagsgreiene. Eller med mattegreiene. For det har jeg ikke hatt bruk for i livet mitt, tenkte jeg sikkert da.

Hun kan ikke huske at hun i disse fagene tenkte at et emne var litt interessant, eller at hun kunne benytte seg av det hun lærte i praksis. Anna tror selv, at hun hadde vært mer motivert om hun hadde begynt på skolen igjen nå. På ungdomsskolen fokuserte Anna ofte på alt annet enn forventinger om karakterer og prestering. Det var derfor vanskelig å bruke tid på å tenke gjennom emnene de gikk gjennom. Det endte ofte med at når de hadde om emner Anna synes var kjedelig, skrev hun rett av det som sto i boken, uten å tenke gjennom hva hun skulle lære.

Når det kom til hvilken innstilling informantene hadde når de skulle utføre arbeidsoppgaver på ungdomsskolen, var det ikke alltid like lett å oppmuntre seg selv og å holde motivasjonen oppe. Siv forteller at hun ville bli ferdig med oppgavene fortest mulig:

Det første jeg stort sett tenkte når vi fikk utlevert oppgaver det var å herregud. Må jeg gjøre dette her

Siv tenkte på enkelte oppgaver at hun skulle klare å løse dem, fordi det ikke kunne være så vanskelig. Det var viktig for henne å tenke på at hun kom seg gjennom skolen og oppgavene til slutt, særlig når det gjaldt innleveringsfrister. Hun fant ikke arbeidet hun gjorde i løpet av skoledagene som meningsfylte, mest fordi hun var skolelei og umotivert. Hennes beste minner fra ungdomsskolen, måtte være da de hadde særemne, og Siv kunne få skrive om noe som virkelig interesserte henne sammen med andre som valgte samme emne. Gruppen fikk svært gode tilbakemeldinger, og de fikk toppkarakter på arbeidet de hadde gjort.

Siv klarte å fokusere bedre da hun jobbet alene, og det var særlig det som gjorde at hun fikk til en god termin i 9. klasse. Noen ganger kunne det være gøy med gruppearbeid dersom de

fikk velge hvem de skulle være på gruppe med. Hun likte ikke da lærerne satte opp grupper, fordi det veldig ofte endte med at noen på gruppen måtte gjøre mer enn de andre, og at de fikk felles vurdering av arbeidet.

På skolen gjorde Tore det han fikk beskjed om, uten at han nødvendigvis gikk inn med en forventning om å klare oppgavene. I forhold til å motivere seg selv, følte Tore det var vanskelig, fordi alle dagene på skolen var like med flere oppgaver som skulle gjøres, og han kom inn i en rutine hvor han bare gjorde det som var forventet av ham. Det samme gjaldt for skolearbeidet hjemme. Også dette ble en rutine, ved at han måtte slappe litt av hjemme før han satt i gang med det som måtte gjøres. Han synes det er vanskelig å tenke tilbake på om arbeidet han gjorde var meningsfylt for ham, men emnene i de fagene han likte på skolen var kjekt å lære om. Dette gjaldt særlig i naturfag da de lærte om evolusjon, celler og farger.

Berit hadde forventinger om i hvert fall å klare de enkleste oppgavene på ungdomsskolen, selv om ikke alltid det var tilfelle. Hun prøvde å oppmuntre seg selv ved å tenke at hun skulle klare oppgavene, særlig når hun kunne velge vanskelighetsgrad. Dersom hun fikk en oppgave som nærmest virket umulig, prøvde hun noen ganger likevel, men gav fort opp og ble sur da hun ikke klarte det. Hun orket ikke å presse seg for langt bare for å løse ulike oppgaver. I noen tilfeller følte Berit at det hun gjorde på skolen var meningsfylt, men det ble fort glemt:

Det var vel sånne småting som gjorde at jeg følte at jeg hadde lært noe, men det var kanskje der og da, for jeg noterte det jo aldri ned så jeg husker jo ikke hva det var. Men mamma sier jo det at det var ofte jeg kom hjem og sa 'vet du hva jeg har lært i dag', men jeg husker det jo ikke.

Det beste minnet Berit har fra ungdomsskolen, var da de hadde danseuke. Elevene kunne velge hva de ville hjelpe til med, og Berit valgte å være med på blant annet dekorering og maling. Da kunne hun få være kreativ og virkelig benytte seg av evnene sine. Ellers kan ikke Berit huske noen gode minner i forhold til de andre fagene.

Erik prøvde å oppmuntre seg selv da han gikk i gang med oppgavene, men han var generelt negativ til skolen, og det var vanskelig å motivere seg selv:

... Det var teori, teori teori, altså det blir fort kjedelig. Følte ikke jeg fikk så veldig mye utbytte av det.

Selv om han gjorde et forsøk, gav han ofte for tidlig opp i stedet for å prøve igjen. Noe han har lært seg senere, er at det ikke er verre enn å gjøre et nytt forsøk hvis ting er vanskelig. For Erik var noen dager på ungdomsskolen meningsfylte, mens andre ikke. De dagene som var meningsfylte for Erik, hang sammen med om han hadde fått brukt de sterke sidene sine på skolen:

De dagene jeg følte jeg hadde fått gjort noe, skapt noe, sitte igjen med noe, sitte igjen med å ha lært noe. De dagene var fantastisk.

Anna prøvde å ha en positiv innstilling da hun skulle gå i gang med å løse ulike oppgaver på ungdomsskolen. Hun forteller at hun var kjempemotivert de første fem minuttene, men det var vanskelig å opprettholde motivasjonen. Hun prøvde seg alltid på å løse oppgavene, men hvor mye hun fikk til på ungdomsskolen, er hun usikker på. Det endte ofte med at hun diktet og tegnet til slutt. Det som var meningsfylt for Anna på skolen, var å være med vennene sine. Hun kan ikke huske at hun tenkte at det faglige hadde så stor betydning for henne. De beste minnene Anna har om det faglige på skolen er knyttet til praktisk arbeid, blant annet fra kunst & håndverk. Da kunne Anna få utnytte de kreative evnene sine og snakke med medelevene sine. Anna forteller at det var mer rom for henne som person, og det var godt å kunne skape noe og slippe å skrive så mye. I de andre fagene, lærte hun best gjennom å lytte til lærerne om de forklarte ting på en forståelig måte.

5.4.2 Relasjon til lærerne

I forhold til informantenes relasjoner til lærerne på ungdomsskolen, hadde alle informantene minst en lærer de likte på ungdomsskolen. Likevel kunne alle informantene fortelle om at de fleste lærerne ikke forsto dem eller satte pris på deres sterke sider og interesser, særlig ikke i teorifagene. Fire av informantene følte seg enten forskjellsbehandlet eller urettferdig behandlet av lærerne på skolen.

Siv mente at de fleste lærerne forskjellsbehandlet elevene ved at de som var utadvendte ble behandlet mye bedre, og at det var de som ble sett. Hun hadde ingen positive tanker om skolen:

Likte ikke skolen jeg gikk på i det hele tatt, likte de aller færreste lærerne, de aller færreste medelevene, og jeg så egentlig ingen mening med å fortsette på skolen.

Medelevene satte ut rykter om Siv på skolen, slik at hun følte at ingen ville være med henne. Dette gjorde ikke motivasjonen for skolehverdagen bedre.

Siv har vanskelig for å huske om noen på skolen satte pris på hennes sterke sider og interesser, og hun tror hun har fortrenget det meste fra ungdomsskoletiden. Likevel husker hun spesielt en lærer hun fikk en god relasjon til, selv om ikke heller han klarte å fange opp de som slet på skolen. Denne læreren hadde tro på at alle kunne klare noe, kom med positive bemerkninger og prøvde å inkludere alle i klassen, selv om dette var en stor utfordring i klassen som Siv gikk i. Han hadde mye humor og brukte dette aktivt i klassen. Siv følte han var flink å lære fra seg og holde på oppmerksomheten til elevene. Hun hadde særlig respekt for ham fordi han ikke tolererte tull, og han firte ikke på kravene sine. Selv om det var vanskelig å konsentrere seg, lærte Siv noe i timene han hadde:

Altså, jeg hørte med et halvt øre på hva han sa. Men av en eller annen grunn hver time, selv om jeg ikke fulgte med, så kom det inn ... På en eller annen måte. For når jeg da skulle svare på spørsmål, altså senere, så husket jeg det. Men, selv om jeg ikke hadde fulgt med.

Tore følte også at lærerne forskjellsbehandlet på ungdomsskolen. I utgangspunktet gav de uttrykk for at de skulle behandle alle likt, men Tore følte at enkelte elever fikk det lettere på skolen. Det virket som at det var særlig dem som stilte faglige spørsmål for å øke interessen rundt seg selv som fikk ekstra gode resultater på framføringer og prøver, fordi læreren likte disse elevene bedre. Tore synes det var dårlig gjort, særlig fordi han selv følte at han ikke hadde autoritet nok til å si ifra om at det ikke var greit at lærerne forskjellsbehandlet. Han følte ikke at han ble sett av verken faglæreren eller kontaktlæreren han hadde på ungdomsskolen, og følte at de latet som at de likte ham i motsetning til enkelte andre elever:

...Læreren snakker mye mer med de og de elevene, og smiler mye mer til de og sånt, sant. Mens du selv er en oppgave de må gjennom sant, du må si til de hvordan det gikk, bla bla bla, det er ikke noe sånn kosetalk, liksom.

På ungdomsskolen hadde klassen til Tore en vikar i blant annet matte som han likte utrolig godt. Vikaren hadde ikke lærerutdannelse, men var oppriktig interessert i å lære fra seg. Læreren klarte å fange oppmerksomheten til alle i klassen, til og med de som til vanlig ikke fulgte med og hadde det vanskelig på skolen. Grunnen til at Tore likte vikaren så godt, var måten han snakket til ungdommer på. Han fanget opp de som begynte å bli ufokuserte og

brukte humor aktivt for å holde konsentrasjonen til klassen oppe. Vikaren brukte klasserommet, ved at han gikk rundt og snakket til elevene og stilte spørsmål. Det gjorde det lettere å følge med for Tore, og han følte han ble sett.

Han husker et tilfelle på ungdomsskolen da han fikk skryt for en kreativ tekst han hadde skrevet. Det var veldig overraskende, siden han vanligvis kun fikk kritikk for arbeidet han gjorde i norsk. Tore synes det var gøy at læreren tok seg tid til å gi positiv tilbakemelding. De beste minnene til Tore fra ungdomsskolen, var blant annet fra da han skulle lage en presentasjon sammen med en flink elev i klassen. Han klarte å lage struktur og å få Tore til å fokusere på det som skulle gjøres dersom Tore ble ufokusert og begynte å gjøre andre ting. Det førte til at presentasjonen gikk veldig bra. Det var gøy å lage powerpoint med bilder og effekter, det følte Tore han var flink til. Utenom det prosjektet, var det ikke noen skolerelaterte situasjoner han husker som gode minner. Han likte vanligvis ikke gruppearbeid, fordi han var redd for å dumme seg ut:

... Det var den redselen for å vise at man er dårlig, sant. At man blir stemplet som en som ikke får det til. litt sånn, den som ikke er så flink på en måte. For alle har de sånn, det er den kule klassen, det er den mindre kule klassen, det er den flinkeste, det er den dårligste, sant. Du vil liksom ikke bli stemplet som den dårligste.

For Anna sin del, var hun en av de som bråkte i klassen. Likevel likte hun ikke å få skylden for ting alene, og hun fikk mye negativ oppmerksomhet fra lærernes side. Selv tror hun at lærerne ikke visste hvordan de skulle gripe situasjonen an da flere elever i klassen bråkte og tullet i timene. Anna følte at å få mye kjeft fra lærerne, hadde en viss innvirkning på selvbildet hennes. Dette hjalp ikke på motivasjonen i forhold til at hun synes de aller fleste lærerne var kjedelige og gammeldagse. Anna tror mange lærere husker henne enda, fordi hun alltid har vært en veldig omsorgsfull person som har inkludert alle. Lærerne satte heller pris på hennes personlige egenskaper enn det faglige arbeidet hennes. Hun hadde en lærer som selv hadde ADHD, og Anna likte henne veldig godt fordi hun viste forståelse for de som slet på skolen. Læreren var flink å forklare og se hvilket utgangspunkt de ulike elevene hadde, og tok seg tid til å sette seg ned med Anna. En av tingene hun likte, var at denne læreren ikke var redd for å gi beskjed dersom hun mente elevene krysset streken, noe som førte til at Anna fikk stor respekt for henne. Anna likte også læreren hun hadde i kunst & håndverk, og følte at læreren så henne på en annen måte enn mange av de andre lærerne. En av lærerne sa til henne en gang at han visste at hun kunne mer enn hun viste. Den gangen tenkte hun at han ikke kunne være

riktig klok, men Anna føler det har påvirket henne, siden hun fremdeles husker det. Det var godt for Anna at en lærer la merke til henne.

Erik følte at lærerne ikke forsto og tok hensyn til hva ADHD diagnosen innebar. Han fikk ofte skylden hvis det skjedde noe på ungdomsskolen:

Lærerne var mer sånn at om det hadde skjedd noe så var det jeg som måtte på rektors kontor, sant. Det var mye som jeg ikke hadde gjort, sant. Syndebukken med ADHD.

Det verste Erik visste, var da lærerne spurte ham hva som var rett svar foran hele klassen:

... Det jeg husker jeg hatet mest, det er når du liksom bare blir spurt 'hva er svaret på det'. Så har du ikke helt svaret. Driter deg ut for hele klassen... Av og til så følte jeg at de bare gjorde det med vilje.

Erik husker kun en lærer som forsøkte å gjøre tiltak som skulle hjelpe ham med faglig arbeid. Selv om han ikke likte helt måten ting ble gjort på, var han glad for at det i det minste var en lærer som så at det fungerte dårlig for Erik å sitte i klasserommet uten noen form for støtte og hjelp. Denne læreren gav Erik lov å løse oppgaver på alternative måter, noe som førte til at de andre elevene stilte spørsmål med hvorfor Erik fikk lov å gjøre ting annerledes.

Da Erik skiftet skole, følte han endelig at han fikk utnytte sine kreative evner. Han følte at lærerne så det positive i hver enkelt elev og bygget videre på deres interesser og sterke sider. Eriks beste minne fra ungdomsskolen var da han gikk på den nye skolen. Han fikk reise til utlandet og vise frem sine musikalske evner.

De fleste lærerne til Berit, tok ikke hensyn til hennes diagnose på ungdomsskolen. Hun følte ikke at de var villige til å hjelpe og støtte henne, selv om de så at hun slet. Likevel kan Berit fortelle om en lærer som hun virkelig likte på ungdomsskolen. Denne læreren meldte seg på kurs og prøvde å sette seg inn i hva ADHD diagnosen innebar og forsøkte å legge undervisningen opp til mer praktisk arbeid. Dersom ingen andre elever trengte hjelp, satte hun seg ned med Berit og forsøkte å hjelpe og forklare hva de skulle gjøre. Berit husker at hun fikk mye skryt i kunst & håndverk, hvor læreren gav mange positive tilbakemeldinger og sa at det var noe hun burde satse på videre. For Berit var det vanskelig å ta til seg de positive tilbakemeldingene, men det var kjekt at noen så hennes sterke sider og satt pris på ferdighetene hun hadde i faget.

5.4.3 Praktiske fag, kreativitet og mestring

For Siv var praktisk arbeid et godt avbrekk i skolehverdagen, særlig fordi da satt de som oftest ikke i ro inne i klasserommet. Det var godt å bevege seg og være ute, for å få ut frustrasjon og slippe å sitte inne i et klasserom med dårlig luft. Siv følte at hun var flink med praktisk arbeid, og at det var derfor hun blant annet mestret naturfag, siden de gjorde mye annet enn å sitte å lese og løse oppgaver. Mat & helse var også et fag Siv likte godt, og hun synes det var gøy å lage mat. Stort sett trivdes Siv godt på skolekjøkkenet:

Jeg synes det gikk greit å gjennomføre mine oppgaver på kjøkkenet, selv om det ble en del tull innimellom, fordi jeg synes det kunne bli kjedelig i lengden, spesielt om jeg fikk ansvar for noe jeg egentlig ikke hadde lyst til.

Tore likte godt de praktiske fagene på skolen:

Jeg var flink med sånn der, kunst og håndverk. Der gikk det ganske greit. Jeg tror jeg har en sånn kreativ side i meg. Og jeg tror jeg har lest noe teori på at de som har ADHD de kan ha det. Fordi jeg tenker så jævla mye. Eller tankene går alle veier og den type ting. Så jeg synes det er litt kult.

Tore likte gym, og i musikk og mat & helse følte han at han mestret alt utenom teorien. I forhold til kreativitet, mener Tore følgende:

Det er vel dette her med å være løsningsorientert på det området, da. På hvordan man får ting gjort, eller hvordan man kan løse problemer på de forskjellige områdene innenfor de og de fagene da. Eller hvordan man kan lage noe kult eller kule ideer av den type ting da... Det kan jo være at, viss man er litt mer aktiv som person, at man har litt mer den at man har lyst å bevege seg, sant. Så kan det jo være at det er derfor de tingene går bedre, sant. Absolutt. Så det er gode fag å ha i skolen.

Musikk var favorittfaget til Erik på ungdomsskolen. Erik anså seg selv som en kreativ person i ungdomsårene, og han hadde flere hundre skrevne tekster liggende. Han følte at musikk var et av fagene han virkelig mestret:

... Der fikk jeg karakterer av det beste hele tiden. Spilt gitar i alle år og. Altså, det var liksom en egenskap jeg brukte til det jeg kunne... Musikk det føles som å få ut det man

har i hodet. Sant, altså få ut følelser, frustrasjon. Det er en måte å forklare seg på, sant.

Av de andre praktiske fagene likte Erik også kunst & håndverk, og likte at han fikk utnyttet noe han kunne i praksis og kunne vise til et ferdig produkt:

Altså, jeg lærte å bruke hendene på gode måter. Altså gjøre ting, lage ting. Sitte igjen med noe, altså føle at du mestrer. Det er vel kanskje det jeg synes var best, å komme hjem å vise, se jeg klarer noe.

Av de andre praktiske fagene, likte Erik mat & helse, men han var ikke særlig begeistret over gymtimene. Han var ikke særlig sportsinteressert og likte ikke den unaturlige settingen å bli satt til å spille på et lag med andre.

Berit var svært glad i kunst & håndverk:

Og kunst og håndverk har alltid vært min ting da. Alltid likt å tegne og sy og sånt.

Hun likte også mat & helse, og hun likte måten faget var organisert på ved at de hadde ulike oppgaver hver gang de var på kjøkkenet. Det var greit å forholde seg til sine egne oppgaver så lenge det ikke ble alt for mye stress rundt henne.

På lik linje med de andre likte Anna godt de praktiske fagene, særlig musikk og kunst & håndverk. I musikk hadde de ofte prosjekt, og hun likte godt når det var prosjektuke, og de fikk gjøre andre ting enn bare å tenke fag og teori. Det var kjekt å lære seg for eksempel å danse, selv om det aller beste med ukene var at det følte som de hadde mer fri fra skolen. Hun følte dette var fag hun mestret og fikk vise hva hun kunne. Gymnastikk og bading var også fag hun synes var gøy, og hun hadde ikke noe i mot å delta i disse timene. I de praktiske fagene, og da særlig i kunst & håndverk, var det rom for at hun fikk utfolde seg og bruke hendene, og hun fikk frem sider ved seg selv de andre fagene ikke åpnet for:

Da kan du gjøre litt andre ting, alt er ikke så seriøst. Jeg kunne strikke, jeg kunne smi eller, hamre, måle. ... Jeg er jo en kreativ sjel på en måte.

5.4.4 Underlying

Informantene følte i flere sammenhenger at det ikke var samsvar mellom innsatsen de la ned og resultatene de fikk. Selv om de prøvde så godt de kunne og hadde lest til prøvene, var det

vanskelig å formulere seg og få alt ned på papiret. Det ble også vanskelig å opprettholde innsatsen over tid, og to av informantene hadde perioder der de fikk bedre karakterer fordi de anstrengte seg veldig, men dette holdt aldri lenge.

For Anna var ikke ungdomsskolen så viktig som videregående, blant annet fordi hun ikke måtte bestemme seg for hva hun skulle bli, og hva hun skulle gjøre med livet sitt:

... Jeg tror videregående var litt sånn der jævlig år, fordi da måtte jeg finne meg selv og det var mye festing og tjo og hei. Ungdomsskolen var liksom. Jeg tror jeg bare fløt liksom. Skjønner du? Det var ikke noe sånn dere oh big deal. Videregående måtte jeg finne ut hva jeg ville i livet. På en måte. Jeg måtte videre på en måte.

Tilbakemeldingene fra lærerne var alltid at Anna måtte lese mer og skrive finere. Anna følte til slutt at det ikke var vits å bry seg om karakterene:

Jeg tror aldri jeg har brydd meg om karakterer og sånt, jeg. Jeg tror heller jeg tenkte at 'ja, der er hun som alltid fikk seksere'. Jeg tror jeg fikk to eller tre liksom, selv om jeg prøvde. Det var urettferdig på en måte. Jeg tror jeg tenkte det.

For Anna var det også vanskelig å konsentrere seg og å lese til prøver:

... Mamma satt jo alltid med meg sant, pugge, pugge, pugge. Forsto ikke en drit. Kom på skolen og skulle ha prøve. Blackout. Husket ikke en drit. Jeg bare diktet til slutt. De lo jo bare av meg, jeg bare skrev noe til slutt.

Det var utfordrende å følge med når læreren sto fremme ved tavlen og snakket, noe som ofte førte til frustrasjon over å ikke få med seg eller forstå emnet de hadde om. Anna hadde litt temperament som hun noen ganger tok ut på lærerne, fordi hun ble lei av at hun ikke forsto:

Jeg orket ikke sånn piss, sitte i ro i 45 minutter, det gav meg ingenting. Jeg følte jeg bare satt der sikkert, ikke sant. De bare tørt og tørt og tørt, og jeg forsto sikkert ikke en dritt nitti prosent av tiden.

I forhold til å løse oppgaver på best mulig måte, spurte Anna mye om hjelp. Hun trengte å få forklart hvordan hun skulle starte. Det gikk ofte bedre når hun først var i gang med oppgavene. Hun var ofte veldig engasjert i begynnelsen, men det ble vanskelig å konsentrere seg. Det er noe hun fremdeles har utfordringer med. Da hun leste, kunne hun lese samme

setning flere ganger, særlig hvis det ikke interesserte henne. Anna klarte heller ikke å fokusere i timene:

... Jeg var jo opptatt av alle andre hele tiden. Jeg har tatt vare på noen bøker. Jeg tror jeg tegnet jækla mye i bøkene altså. Og skriblet og skrablet. Skrev lapper husker jeg. Jeg tror ikke jeg brydde meg så mye.

Lærerne brukte heller ikke tid på å lære bort gode strategier for å huske og å lese, forteller Anna. De forklarte som oftest det samme til alle elevene hvordan de kunne starte på oppgavene.

Det var også vanskelig å formulere seg, og hun var flinkere å uttrykke seg muntlig enn skriftlig:

Nei, det tror jeg ikke jeg gjorde. Men jeg vet jo nå at viss noen hadde satt seg ned og lest for meg, så vet jeg at jeg... For jeg fikk to på skriftlig, så fikk jeg fire på muntlig, sant. Så jeg forstår jo mer når folk snakker til meg enn at jeg må skrive selv. Jeg skriver jo akkurat slik som jeg snakker sant. Det er jo sikkert litt vanskelig for andre å forstå hva jeg mener da.

Erik synes det var vanskelig å hente frem tidligere erfaringer for å bygge videre på nye ting han lærte på ungdomsskolen. Han slet med at han ofte fikk jernteppe, særlig når han hadde press på seg, og han følte selv at han kunne mer enn han presterte. I forhold til læringsstrategier og hvordan å løse oppgaver og lese tekster på best mulig måte, følte han at han lærte mer når han fikk ting fortalt. Han fikk påvist lesevansker i barneskolen, noe som gjorde at han ikke hadde mye utbytte av å sitte og lese. Selv om Erik visste at de hadde hatt om ulike emner på skolen, festet det seg ikke:

Det der teori, det fungerer dårlig. Altså, med ADHD så føler jeg at de fleste kanskje har det sånn... Jeg tror det er mange som sitter med den følelsen som meg at man har gått igjennom det, men det har vært for turbulens oppi hodet på deg.

Dersom han prater med andre om ting de lærte på ungdomsskolen, kan ikke Erik hente frem igjen det han lærte, fordi han ikke klarer å huske detaljene rundt de ulike temaene. Han føler at han alltid har hatt det slik:

... Det er vel litt sånn det som går igjen i hele livet mitt. Det er ting jeg sikkert har blitt fortalt ti ganger som jeg ikke engang, wow, sant.

Siv kunne fortelle dette om hva som var de største utfordringene på skolen:

Det var egentlig å klare å faktisk sette meg ned å konsentrere meg og ikke stirre ut vinduet eller holde på, sitte å tegne. Jeg har sett igjennom noen av bøkene mine fra ungdomsskolen, jeg har lurt på hvordan jeg har klart å komme meg igjennom. Det er egentlig nesten bare tegninger.

Selv om Siv fikk til en god termin i 9. klasse som gav henne en god mestringsfølelse, klarte hun ikke å opprettholde prestasjonene. Det krevde for mye viljestyrke og konsentrasjon, noe som førte til at hun ble utslitt og skolelei. Siv ble frustrert over at lærerne hele tiden skulle fortelle om at hun ikke gjorde sitt beste:

... Det faktum å bli mast, eller at foreldrene dine skulle få høre på foreldremøtene om igjen og om igjen at 'hun kan så mye mer enn hun gjør'.

For Tore var det vanskelig å gjøre skolearbeid fordi han hadde mange tanker i hodet:

Det er jo dette her med tankene... At ting sitter oppi hodet på deg når du skal gjøre skolearbeid. Så begynner du for eksempel å tenke på noe som skjer i den retningen, også er det noen lyder utenfor, liksom, så er du litt stuck da. Det er veldig vanskelig å liksom, føles ut som et svært kaos liksom, sant. Så skal alt fokuset som er her, det skal liksom ned på papiret, gir det mening? Det er vanskelig... Om du klarer å hente deg tilbake, og det er jeg ganske dårlig på. Jeg er ganske stuck. Nå senere så merker jeg at, det kan liksom ødelegge resten av dagen da, det er rart med det. Det er liksom veldig vanskelig å la det ligge, sant. Så jeg tenker veldig mye, overtenker veldig mye. Føler ikke jeg kan kontrollere det på en måte. Jeg legger merke til mange detaljer og sånt...

Tore hadde store vansker i språkfagene. Han fikk rundt en treer i fagene, til tross for at han jobbet og la ned en innsats. På tilbakemeldingene fikk han alltid kritikk for strukturen og at han måtte jobbe med å formulere bedre setninger. Han gjorde det alltid bedre på muntlige presentasjoner enn på skriftlige oppgaver. Å bygge på tidligere erfaringer ble lettere på videregående. I forhold til å løse arbeidsoppgaver, brukte han samme måte hver gang. Ved prøver leste han kapittelet og gjorde oppgavene underveis, selv om han ikke hadde noe utbytte av det, særlig fordi han ble rastløs:

Det var liksom å lese for å lese. Altså, uten å få med seg noe, da. Jeg måtte lese det samme tre, fire ganger.

De hadde ofte høytlesing i klassen, hvor læreren sa hvem som skulle starte og hvem som skulle fortsette å lese, og han følte på prestasjonspresset om ikke å lese for sakte eller stottere frem ordene, og at han måtte ha fin flyt. Han mistet fokuset på hva han faktisk leste, noe som resulterte i at han måtte alltid lese alt på nytt etterpå for seg selv.

Det var også andre som strevde i klassen til Tore, men han følte likevel at han hadde sin egen måte å streve på, fordi han følte at de andre som strevde ikke la ned en ordentlig innsats. Tore prøvde så godt han kunne, men resultatene kom aldri. Han husker at han synes det var urettferdig at andre i klassen begynte å lese til prøver senere enn ham og likevel være fortere ferdig. På prøvene fikk de nesten toppkarakterer, mens Tore fikk middels karakterer. Det var frustrerende å føle at innsatsen ikke lønte seg:

... Det er litt sånn urettferdig sant, de har mer fritid, til venner, har det sikkert gøyere og bedre. Også jobber de mindre, mens du sitter der, faen liksom, så får du ikke de resultatene. Dritirriterende.

Tore synes det var vanskelig å huske hva han hadde lært i de ulike fagene, noe han la merke til på videregående. Han husket ingenting fra for eksempel hva de hadde gjort i norsktimene, og følte seg dum i forhold til de andre hvis de snakket om hva de hadde lært på ungdomsskolen.

I forhold til å bruke tidligere erfaringer, synes Berit det var vanskelig siden hun også hadde slitt med å få med seg alt de gikk gjennom på barneskolen. Moren var en god støtte for Berit:

... Som regel kom jeg hjem kanskje grinende innimellom. Da var jeg veldig frustrert også var det vel bare å råde seg med mamma som hadde slitt selv oppover. Så da tenkte jeg hvorfor ikke. Mamma kan.

Lærerne foreslo at Berit kunne lage tankekart, fordi det ville hjelpe henne. Berit skjønte ikke meningen med tankekart og fikk ikke noe utbytte av forslagene lærerne kom med. Siden tankekart ikke fungerte, benyttet ikke Berit seg av nøkkelord eller stikkord heller, fordi hun tenkte at det ikke ville ha noen hensikt for å huske bedre. Det var vanskelig å følge med på skolen og få med seg alt som skulle læres. Derfor ble det vanskelig å gjøre skolearbeid hjemme:

... Jeg prøvde men det endte med at jeg ble sur og mamma tok over og skrev da, også svarte jeg på det jeg kunne svare på og det andre gjorde hun. Bare for at jeg skulle få levert det inn. Men det endte med at hun skrev en lapp om at jeg ikke hadde greidd det.

Berit ble plassert bakerst i klasserommet, slik at hun ikke skulle snu seg og bli distraheret over ting som skjedde bak henne. Hun ble veldig lett distraheret og opptatt av andre ting som skjedde i klasserommet.

Alle informantene føler den dag i dag at arbeidsinnsatsen kunne vært mye bedre på ungdomsskolen. Likevel føler alle fem at de prøvde å gjøre en innsats, blant annet fordi de hadde lyst å få gode karakterer.

Tore forteller at i 8. klasse var arbeidsinnsatsen helt middels, men det gikk dårligst i 9. klasse, fordi lærerne skulle gi elevene noe å strekke seg etter og jobbe mot. 10. klasse ble det beste året for Tore, og han følte at lærerne var ekstra snille med karakterene.

For Erik sin del, tenkte han ikke så mye over sin egen arbeidsinnsats mens han gikk på ungdomsskolen. I ettertid skulle han ønske at han hadde gjort ting annerledes og at han burde gjort sitt aller beste. Det var vanskelig å bryte ut av rollen han hadde fått i klassen:

Når du først har blitt klovn i klassen så prøver du å være det sant, når du hadde fått det stempelet... Når du allerede føler deg lite til der så gjør du det du kan for å i alle fall bli sett.

Berit føler også i ettertid at arbeidsinnsatsen var for sløv på ungdomsskolen, fordi hun føler hun kunne gjort det bedre. Likevel følte hun at hun gjorde det beste hun kunne på ungdomsskolen:

Da var det jo liksom det, ja vi gjør vårt beste vi kan, også var det enkelte fag som ikke interesserte meg i det hele tatt, slik som naturfag. Da satt jeg bare der og gadd ikke gjør noe og når vi hadde prøver så hadde jeg en hjelper der. Så sa jeg nei, jeg skjønner ikke spørsmålet. Og da greidde jeg å lure svarene utav henne, sant.

Innimellom klarte Berit å yte sitt beste og få frem potensialet sitt, men det var avhengig av hvilket fag det var snakk om. Hun følte at hun noen ganger fikk igjen for å gjøre sitt aller beste, mens andre ganger ikke. Engelsk og norsk var fag som var vanskelige for Berit:

... Kan jo si det sånn som det var da. Når det kom til engelsk så bare satt jeg der og når jeg skulle skrive historie så hadde jeg en lærer som satt og fortalte meg hva jeg skulle skrive.

Anna følte også at arbeidsinnsatsen kunne vært mye bedre på ungdomsskolen. Hun føler at hun prøvde, men at hun kunne gjort en bedre innsats. Hun føler at hun ikke hadde interesse for skolen, og at dersom hun hadde fått hjelp, i form av en assistent, så kunne hun gjort det mye bedre. Hun mener å huske at hun tenkte at hun skulle prøve å løse oppgavene så godt hun kunne, men at det ikke var så nøye. Selv om hun slet på skolen, føler hun ikke at det gikk utover selvbildet og selvtilliten hennes.

Når det kom til skolearbeid og mestring av oppgaver, hadde ikke Berit positive tanker om seg selv, noe som også er gjeldende i dag:

Min selvtillit har vel alltid vært langt nede. Jeg har vel egentlig ikke hatt noen selvtillit sånn egentlig. Det har jeg vel egentlig ikke. Jeg er veldig negativ til meg selv og det har jeg vel egentlig alltid vært.

Selvtilliten til Siv var best i 9. klasse, da hun hadde den beste terminen på ungdomsskolen. Siv forteller at hun virkelig gikk inn for å gjøre det bra denne terminen:

Den var opp og ned. Den ene terminen i 9. da når det gjaldt skolearbeid så hadde jeg ganske høy selvtillit fordi da klarte jeg å gjennomføre ganske mye... Men eller så var ikke selvtilliten på skolearbeid så veldig høy.

Generelt følte Siv at hun burde gjort det bedre på ungdomsskolen, fordi hun gjorde kun det hun måtte, og knapt nok det. Det var først og fremst de gode karakterene som motiverte Siv til å legge ned en innsats den ene terminen i 9. klasse, og ikke fordi hun gjorde det av genuin interesse. Siv visste at hun kunne mer, men det var vanskelig å motivere seg selv til å jobbe hardt også de andre terminene gjennom ungdomsskolen:

Det var bare jeg som rett og slett ikke gadd, det interesserte meg ikke.

For Tore hang forventinger om å mestre oppgavene mye sammen med dårlig selvtillit. Likevel følte han at han måtte prøve å gjøre det bra i de fagene han slet mest:

Det kom mye ned til, altså selvtilliten generelt både i og utenfor skolen har vært nede, men noen fag har jo vært dårligere enn andre da. Særlig norsk, det er det jo

fremdeles... Jeg tenkte vel å gjøre det, at jeg skulle hvert fall prøve da. Det var ikke noe valg, liksom. Viss ikke så får du en toer, sant.

Erik hadde veldig dårlig selvtillit i forhold til skolearbeidet og de oppgavene han ble satt til å gjøre. Dette tror han kanskje at ungdomsskoleelever føler på generelt, at ikke selvtilliten er på topp i ungdomsårene. Han hadde lyst å klare oppgavene, men han gjorde det ofte vanskelig for seg selv på ungdomsskolen:

... Hadde lyst å gjøre det beste og kunne passe inn på den måte, men så har jeg kanskje gjort ting veldig vanskelig eller ikke fått riktig hjelp blir det kanskje. For meg når jeg begynte på skole så åpnet, liksom. Jeg ble mye roligere, alt snudde, liksom.

5.5 Tiltak

Jeg vil her presentere funn som kan relateres til underspørsmålet *Hvilke erfaringer har disse elevene med tiltak som har vært til hjelp med dette?*

Først vil jeg presenter tiltak som informantene opplevde både som positive og negative på skolen. Jeg har også valgt å ta med tiltak fra videregående, fordi jeg mener de er relevante for hva som også kan brukes på ungdomsskolen. Deretter kommer en presentasjon av hva informantene skulle ønske ble gjort annerledes i forhold til hvordan de kunne fått det bedre på skolen.

Siden Tore ikke fikk diagnosen dysleksi, prøvde skolen likevel å styrke hans forståelse for språkfagene. Han var med i basisgruppe i engelsk og lesekurs i norsk. Tore fikk ingenting ut av lesekurset, hvor de blant annet skulle analysere setninger:

... Så fikk man sånn dere oppgaver fra tidlig barneskole på en måte. En setning, 'hva står det i denne setningen', really? Altså, sant Jeg er ikke dum viss det er det du skal ha det til.

Det å bli tatt ut av klassen for å være med på lesekurs, opplevde Tore som flaut:

Alle visste jo at her er det noen som ikke kan lese, sant. Det var ikke så gøy.

Det eneste positive var at han var sammen med blant annet en i klassen som fikk gode karakterer og en annen populær elev som hadde utfordringer med lesing. Det var godt å ikke være alene om det, samtidig som det ble vanskeligere å fokusere og å få gjort noe:

... Det har litt med hvem man er med og lager mye lyd, ikke vil fokusere så mye. Men jeg tror en til en hadde vært det beste egentlig. Fordi at, for en som vil lære sant, men for de som er litt sånn tullete og sånt og ikke fulgte med. For deres del tror jeg det ville vært bedre med en til en. For da har de ingen de kan tulle for eller imponere og sånne ting, tror jeg.

Tore synes det var uheldig å bli tatt ut av klassen samtidig som andre fag foregikk, fordi han mistet vanlig undervisning. Selv om han ble tatt ut, måtte Tore ha de samme prøvene som de andre, så han måtte ta igjen det han gikk glipp av på egenhånd. Dette ble belastende for Tore, og han hadde kun negative tanker rundt lesekurset. Skolen sluttet etter hvert å ta han ut av vanlig undervisning, fordi de så at det ikke hadde noen effekt.

Erik forteller om mange tiltak og opplegg som aldri fungerte for ham på ungdomsskolen før han startet på en ny skole. I begynnelsen prøvde han å følge vanlig undervisning så godt han klarte. Siden Erik slet med å skrive for hånd, fikk han innvilget å bruke data på skolen, noe som gjorde det lettere å svare på oppgaver og å skrive tekster. Skolen satte en assistent til å være støtte for Erik i klasserommet. Han følte at det så dumt ut at han skulle ha en person sittende ved siden av seg, selv om han likte assistenten veldig godt. Erik følte seg annerledes enn de andre i klassen. Han lærte ikke noe av å sitte å høre på lærerne, og han hadde ikke utbytte av å ha noen sittende ved siden av seg i klasserommet, siden han ikke klarte å få med seg hva som skjedde oppe med tavlen likevel. Det endte med at Erik prøvde å gi beskjed om at han ikke ville ha det slik. Han ble sint og irritert, noe som førte til at han ikke fikk frem poenget sitt. Etter hvert skjønte skolen at Erik ikke hadde utbytte av å sitte i klasserommet, noe som ble svær tydelig i ungdomsårene:

... Altså når du er fjorten, femten, seksten år, så er gjerne ADHD'en din på topp, sant.

Skolen vedtok at Erik skulle få eget opplegg utenfor klasserommet. Han drev mye med musikk og andre ting som interesserte ham, fordi det var det eneste som fungerte.

Da Erik startet på ny skole fikk han det mye bedre. Her fikk han gjøre ting i praksis og fikk mye mer læring ut av det enn å sitte i ro i et klasserom:

I stedet for å bare snakke om det, så gjorde man tingene i handling. Sant, altså, gjerne finne andre måter å lære matematikk på enn å bare sitte å skrive.... Altså, når vi skulle lage for eksempel bord, jeg har det bordet enda. Så da måtte vi måle, sant, masse matematikk. Så skulle vi ha det beint, vi skulle ha, volum og alt. Så masse matematikk.

Han hadde alltid likt å skape ting, og mye av tiden gikk til å lage et bord i betong. På slutten av året, skulle arbeidet med bordet vurderes, slik at Erik fikk vite hva han hadde gjort bra og hva som kunne vært bedre. Ellers gikk de mye turer og gjorde ting i praksis. Hvis Erik hadde en dårlig dag, tok læreren seg tid til å prate, slik at han fikk det han tenkte på ut av hodet. Dette gjorde at han klarte å fokusere mye bedre. Han følte at lærerne så potensialet hans, og bygget videre på det:

...De så personene som forskjellige individer og hjalp de på sitt, altså sånn som de trengte det... De så meg som en kreativ sjel og de dyrket den videre på det de følte. Og satte inn de tiltakene bare fordi [noen skoler] har mye mer midler. Så da kommer det fortere på plass.

Erik fikk være sammen med andre som likte å lære på samme måte som ham. Han følte endelig at han passet inn, fordi han var sammen med andre som på en del felt var lik som ham. Lærerne viste også forståelse for at Erik trengte litt tid på å komme i gang med skoledagen:

Man kom der til halv ni som vanlig, altså, morgningen begynte rolig. Du fikk litt tid til å komme i gang, det var ikke sånn 'nå er klokken halv ni, nå må du frem med skrivesaker', og. Altså, det var å gå gjennom hva vi skulle den dagen, sant, for da vet man hva man skal. Og hva man skal forberede seg på. Også gjorde vi de tingene vi skulle.

Berit husker at hun fikk være på skolekjøkkenet og lage mat en gang i uken utenom mat & helse på ungdomsskolen. Det var for at hun skulle slippe å ha for mye teori, og hun husker at læreren var opptatt av at de skulle mestre på skolekjøkkenet. I forhold til videregående, fikk Berit det generelt mye bedre på skolen. Hun følte at lærerne var mer villige til å hjelpe ungdommer som slet på skolen. Lærerne var strengere på videregående i forhold til å holde ro og orden i klasserommet. Dette gjorde det lettere å følge med og fokusere. I klasserommet var det en assistent til stede hele tiden, uten at det ble synlig at hun var der bare på grunn av Berit. I timene gjorde de ting mer i praksis, hadde mer samtale rundt tingene istedenfor at læreren

sto fremme og snakket. I norsk hadde de for eksempel rollespill av noveller og andre tekster, og i samfunnsfag hadde de blant annet debatter for å lære om politikk. Det var kjekt med naturfag, for da laget de blant annet kremer. I engelsk lærte Berit endelig hvordan man skulle uttale ord, hva som var forskjellen på ulike ord og hvorfor de ble uttalt som de ble. Berit begynte å forstå hva som ble sagt etter hvert som hun lærte flere og flere ord.

I forhold til prøver, la lærerne opp til at de ikke skulle ha for mye å lese til om gangen:

Vi hadde vel prøver en gang i måneden, slik at de ble kortest mulig og lettest mulig for alle for å kunne bestå. Men det gjorde de jo fordi jeg hadde sagt at det var mye lettere for meg å ha korte prøver enn de der lange som du må lese over hundre sider for å få pugget det. Så da hadde vi en prøve for hvert kapittel vi hadde vært gjennom.

Det var mange utfordringer i klassen til Anna, og det var vanskelig å få den hjelpen hun trengte. Hun ble derfor ikke henvist til PPT før mot slutten av ungdomsskolen, hvor hun fikk påvist konsentrasjonsvansker. Etter dette fikk hun ha prøvene muntlig, noe som gjorde det lettere for Anna å få frem hva hun kunne. Dette ble veldig positivt for Anna, fordi da hadde hun hvert fall rett til mer tilrettelegging i fagene.

Anna ble tatt ut av timene sammen med andre elever i matematikk og naturfag. Dette fungerte dårlig, fordi ingen av de som ble tatt ut hadde lyst å jobbe, og det ble derfor mye tull og bråk. I matematikk tror Anna hun fikk pensum fra småtrinnet fordi hun hadde så vanskelig for å lære.

Siv fikk det etter hvert mye bedre på videregående, da hun skiftet skole. Lærerne tilpasset undervisningen til alle elevene i klassen, og Siv slapp å føle på tidspress:

De klarer, altså, de legger ikke press på elevene på at dere må komme dere fort gjennom boken... Der er det mer som, vi tar det på det nivået du er på, trenger ikke å stresse for å komme deg videre.

Klassene var mye mindre på skolen, og Siv følte at hun mestret skolen. Lærerne viste stor forståelse for at ting kunne være vanskelig:

De var mye mer oppmerksomme og litt mer sånn... de var mye mer tolerante på det faktum at, at du trengte pause... Det var egentlig bare å si at, vet du hva, jeg klarer ikke sitte lengre, da var det, ja gå ut i ti minutter så kommer du inn igjen... Men de visste jo at alle som gikk der slet, på en eller annen måte.

I forhold til lærerne, skulle Tore ønske at de beveget seg mer i klasserommet da de forklarte ting. Da kunne det blitt lettere å følge med og undervisningen ville blitt mer interessant. Han savnet at lærerne kom inn med energi i klasserommet, og at de brukte humor aktivt for å lette på stemningen. Minst like viktig syns han at lærerne burde bygge relasjoner til elevene utenom det faglige, å snakke om interesser, hva de hadde gjort på i helgen og lignende, at lærerne viste interesse for barn og unge. Tore syns lærerne burde vært flinkere til å gi mer oppmerksomhet til dem som hadde utfordringer på skolen og å motivere og finne ut hvordan de kunne hjelpe disse elevene best mulig.

Når det gjelder klassestørrelse mener Tore det hadde vært bedre med mindre klasser, spesielt i forhold til at det kan være overveldende å komme fra barneskole til ungdomsskole i en klasse med nesten 30 elever. Tore mener elevene kan tørre å være mer muntlig aktive i timene også, siden det ikke er så skummelt å rekke opp hånden i mindre klasser.

Erik er tydelig på at han er klar over at enkelte skoler har mer midler enn andre, og han bærer ingen nag til de tiltakene som ble prøvd. Likevel mener han at den første ungdomsskolen han gikk på kunne gjort ting annerledes. Han skulle ønske at tiltakene som ble gjort, ikke hadde vært så synlige for de andre elevene. Det å få bruke data, tror han kan være et godt utgangspunkt for dem som sliter på skolen. Erik skulle ønske at han fikk mer tilpassete oppgaver, slik at han kanskje ville følt at han passet bedre inn i klassen. Lærerne kunne vært flinkere å observere og spørre hva han følte han var god til, slik at de kunne tatt utgangspunkt i de sterke sidene og interessene og tilpasset oppgavene ut fra det:

Viss man ser en person som sliter litt så er det bare å prøve å finne ut hvorfor. Det er ikke bare, man vil ikke ha dårlige karakterer bare fordi man gjør det dårlig for å si det sånn. Da kan det være en grunn for det. Ikke nødvendigvis ADHD, men det kan være mye annet.

Han skulle ønske lærerne gikk mer inn med et åpent sinn og gjorde læringen gøy, slik at det ble mer interessant å følge med.

For Berit sin del, fikk hun ikke ekstrahjelp i fagene før slutten av 9. klasse. Hun hadde ikke utbytte av å følge den vanlige undervisningen i de fleste fagene, og hun følte ikke at lærerne visste hvordan de skulle håndtere hennes diagnose. Berit skulle ønske at hun fikk mer hjelp inne i klasserommet, slik at hun slapp å måtte bli tatt ut av klassen. Hun mener at de i det minste kunne laget en oversikt over hvilke timer hun skulle ha undervisning utenfor

klasserommet, slik at hun kunne gått direkte dit. Det var ikke kjekt å måtte vente i klasserommet på å bli hentet ut, fordi Berit følte at alle så på henne som annerledes. I ettertid har hun sett at det var bra for henne å bli tatt ut, slik at hun hvert fall fikk med seg litt mer av pensumet på ungdomsskolen og ikke hadde droppet ut av skolen. Berit skulle gjerne hatt nivådeling i andre fag enn matte, slik at undervisningen ble lettere å følge.

I forhold til lærerne, tror Berit det er lurt om de bruker tid på å bli kjent med hver enkelt elev og finne ut hvilken måte de lærer best på. Hun syns også at alle lærere som jobber med elever med ADHD, burde bruke tid på å sette seg inn i hva diagnosen innebærer. I hennes tilfelle, hadde hun en lærer som visste hvordan hun lærte best, og Berit syns lærerne burde snakket mer sammen og rådet seg om hvordan hun kunne fått det bedre i de ulike fagene.

Det Anna hadde trengt på ungdomsskolen, var å få hjelp tidligere, og at hennes behov og utfordringer ble tatt tak i tidligere. Da tror hun at hun kunne gjort det mye bedre på skolen. Anna tror det kunne vært en positiv ting å bli tatt ut av klasserommet i enkelte fag, dersom gruppen som ble tatt fungerte sammen. Hun lærte ingenting av å bli tatt ut av vanlig undervisning, og skulle ønske at gruppen hadde vært mindre og bedre sammensatt. I klasserommet skulle Anna ønske at hun fikk bedre hjelp, og at noen forklarte ting til henne på en forståelig måte:

Satt seg ned med meg og lest ting for meg slik at jeg hadde forstått det. Jeg gir jo fort opp. Viss jeg ikke forsto noe så gadd jeg ikke å. Hva skal jeg gjøre da? Sant. Det var nok litt sånn tror jeg.

Når det gjelder lærerne, skulle hun ønske at de la mer merke til hver enkelt elev og hva deres behov var. Det hadde vært godt om læreren fant ut hva hun var flink til og hva hun trengte hjelp til. Anna har forståelse for at det ikke er mange ressurser å ta av i skolen, men å ta seg tid til å spørre elevene hvordan de har det på skolen og hvorfor de er umotiverte, kan de komme langt med. Anna savnet tydeligere lærere på ungdomsskolen:

... Viktig for en ungdom å vite hva han skal forholde seg til. Da og da skal faktisk oppgaven leveres inn. Punktum finale.

Videre tenker Anna at det kunne vært bra om læreren gav mer ros på ungdomsskolen. Det er viktig i forhold til selvfølelsen til ungdommer. En god lærer definerer Anna slik:

En som kan forklare og er rolig og avbalansert og ser hvordan et menneske er på en måte. Hvem som helst kan bli lærer, men du må faktisk kunne lære fra deg. Det er det viktigste av alt. Mange elever som gir faen og vil egentlig mye mer... Motivere og, ja. Ikke gi opp, det viktigste. Alle kan noe. Læreren må se hver enkelt person. Gi skryt, trenger det. Jatte litt mer, tulle og tøyse så er de på glid med en gang.

Siv skulle ønske at skolen hadde tatt henne på alvor da hun ba om ekstraundervisning i matematikk. Responsen fra skolen var at hun var for flink, fordi det kun var i enkelte emner hun ikke skjønnte noen ting, blant annet da de hadde om algebra. Siv hadde lyst å lære seg disse emnene i tilfelle hun kom opp i eksamen, slik at hun hadde bedre sjanse til å stå i faget. Hun hang greit med i faget ellers, men det var ikke et fag hun likte veldig godt.

Siv synes noen lærere kunne vært flinkere til å lære fra seg, og ikke bare stå fremme med tavlen å snakke i timene. Hun skulle ønske de hadde gjort en bedre innsats i å gjøre timene mer gøy og interessant. I forhold til lekser, synes Siv skolen skulle lagt mer til rette for å hjelpe henne å gjøre lekser:

Men det jeg egentlig kunne tenkt meg, det var jo hjelp til lekser og faktisk klare å gjennomføre leksene, fordi jeg gjorde ikke lekser, jeg.

Siv tror hun kun gjorde lekser de første årene på barneskolen, men sluttet etter hvert å gjøre lekser hjemme, både fordi de var for vanskelige og fordi hun ikke orket. Moren gav til slutt opp kampen hjemme, fordi Siv ble sint og frustrert. Skolen gav også til slutt opp, noe som Siv skulle ønske de ikke hadde gjort.

Siv skulle ønske at lærerne var mer tolerante for at elever er forskjellige:

Det som er viktig for lærere er å, at de må være åpne for at alle er ikke A4 og alle er forskjellige. Og de må klare, selv i en klasse med over tretti elever så må de klare å fange opp de som eventuelt de ser sliter. Fortest mulig, sånn at de eventuelt ikke havner utpå, slik jeg holdt på å gjøre.

6. DRØFTING

Fem informanter med ADHD har delt sine erfaringer og opplevelser med meg. Jeg vil her knytte informantenes erfaringer og opplevelser fra ungdomsskolen opp mot teori og forskning om selvregulering, selvregulert læring og ADHD, som jeg valgte å dele inn i temaene planlegging, læringsstrategier og metakognisjon, refleksjon i forhold til oppgaveløsning og medelever, og motivasjon og mestring. I tillegg kommer informantenes sine erfaringer og opplevelser i forhold tilrettelegging og tiltak i skolen.

6.1 Planlegging, læringsstrategier og metakognisjon

Alle informantene kunne fortelle om en stor overgang fra barneskole til ungdomsskole, og også forskjell på 8., 9. og 10. trinn. Det var særlig det å få mer ansvar, holde orden, følelsen av karakterpress og å holde motivasjonene oppe som ble utfordrende for informantene. På barneskolen vil ofte elevene ha få lærere som følger dem gjennom skoledagen. Det kan da være lettere for elevene å vite hva som skal skje gjennom dagen og uken, fordi de blir tettere fulgt opp av lærere som kjenner dem. På ungdomsskolen vil ofte elever ha flere lærere å forholde seg til enn før, noe som kan føre til at elevene må selv holde orden på sin egen skoledag, hvilke lekser de har og når tidsfrister går ut (Brown, 2005).

Det var tydelig at karakterpress var noe flere av informantene følte på ungdomsskolen. For Erik var det særlig presset om å klare det andre klarte som ble tydeligere. Dette følte også Siv, som opplevde overgangen som et sjokk. Det var særlig ansvaret med å få med seg viktige beskjeder og følge med på hva læreren sa som ble viktig, slik at hun ikke ble hengende etter i fagene. Berit hadde allerede hatt utfordringer med å følge pensum på barneskolen, derfor ble overgangen tøff. Hun var umoden for alderen og synes det var vanskelig med ansvaret som kom på ungdomsskolen.

For Tore var det mer det psykososiale som ble vanskelig på ungdomsskolen. Det var tøft å skulle ta en annen buss, starte i en ny klasse og finne sinn plass på ungdomsskolen. Han følte også på karakterpress og å skulle prestere like bra som vennene sine. Anna hadde gruet seg veldig til ungdomsskolen, men overgangen ble bedre enn forventet. I klassen til Anna var det

flere enn henne som slet med å henge med faglig. Det var vanskelig å få den hjelpen hun trengte, fordi det var så mange i klassen som trengte ekstra oppfølging. For Anna ble det derfor både positivt og negativt å havne i en klasse hvor mange trengte lærernes tid.

6.1.1 Målsetting

I følge Zimmerman (2011) er det særlig to orienteringer mot målsetting. Den første målorienteringen handler om å oppnå positive vurderinger for en persons nåværende kompetanse og presteringer og å unngå negative tilbakemeldinger. Den andre målorienteringen handler om å øke sin nåværende kompetanse og å oppnå positiv selvvurdering gjennom læringsmål. Videre hevder han at elever som setter seg læringsmål søker selvforbedring, mens elever som er usikre på seg selv søker mot prestasjonsmål og vil unngå å bli sammenlignet med andre (Zimmerman, 2011).

Det var variasjon i hvilke mål informantene satte seg i de ulike fagene på ungdomsskolen. Alle hadde i utgangspunktet lyst på gode karakterer. For Berit var det viktigste å prøve å gjøre sitt beste, samt å stå i fagene. I 10. klasse endret innsatsen seg, ved at hun startet tidlig å tenke på eksamen. En av grunnene for at hun fokuserte mer i 10. klasse var at hun ikke ville risikere å måtte ta noe opp igjen. Det faget på ungdomsskolen som skilte seg særlig ut for Berit var kunst og håndverk. Dette var et fag hun både likte og følte hun mestret, og målet var å få en sekser.

Erik hadde ingen målsettinger for hva han skulle få ut av skolefagene eller hvilke karakterer han ville oppnå. Selv føler han at ADHD diagnosen gjorde at lærerne ikke satte noen forventninger til ham. Heller ikke Anna satte seg noen mål for verken hva hun skulle få ut av fagene eller hvilke karakterer hun skulle strebe etter. Store deler av ungdomsskolen satte ikke Siv seg mål for fagene, men hun hadde en termin der hun virkelig gikk inn for å forbedre karakterene sine. Kreftene hun måtte legge ned gjorde at hun fort ble utslitt, og derfor klarte hun ikke å opprettholde målene videre. Tore sammenlignet seg mye med de andre på ungdomsskolen, hvor karakterer under fire ikke var bra og målet var å få femmere og seksere. Han satte seg disse målene først og fremst for å kunne velge mer fritt for hvilken skole han kunne gå på videregående. Han gikk inn for å følge med i timene i 8. klasse, men etter hvert ble det vanskelig å konsentrere seg og få med seg hva lærerne sa i timene.

Tre av informantene satte seg mål i løpet av ungdomsskolen. Målene dreide seg først og fremst om hvilke karakterer informantene ønsket å oppnå i de ulike fagene. Berit tenkte på hvilke konsekvenser som kunne komme viss hun strøk i noen fag, mens Tore ville ha gode karakterer med tanke på muligheter på videregående. Ingen satte seg klare læringsmål for hva de skulle lære og hva de ville få ut av fagene. I forhold til målsetting, hevder Zimmerman (2005) at personer med høy selvregulering vil ha et organisert hierarki av målsettinger med flere delmål underveis. Når delmål blir nådd underveis i prosessen mot hovedmålet, er det en indikator på progresjon. Dette vil drive personer med høy selvregulering videre mot målet. Gebhardt & Maes (2005) peker på at målsetting blir påvirket av blant annet hvor viktig målet er for personen og hvor vanskelig målet er. For at målet skal bli lettere å nå er det viktig at målet er svært viktig for personen, at målet er verken for lett eller for vanskelig å nå og at de kan nåes innenfor en tidsavgrenset ramme. Det er ikke nok å ha riktige egenskaper eller befinne seg i de rette omgivelsene for å klare å nå et mål. Personen må ha tro på at de har de personlige kvalitetene som trengs og mulighet til å klare å nå målet sitt (Gebhardt & Maes, 2005). Det kan være flere grunner til at informantene klarte eller mislyktes med å nå målene sine. Hvor viktig og realistisk målene var for informantene er noen av spørsmålene en kan stille seg i forhold til hva som var grunnen til at de lyktes eller mislyktes med å nå målene sine. Bandura (1991) peker på at:

Those who set no goal for themselves achieve no change in effort and are surpassed by those who aim to match their previous level of effort who, in turn, are outperformed by those who set themselves the more challenging goal of bettering their past endeavor. (s. 251)

Anna og Erik hadde ingen forhåpninger eller spesifikke målsettinger på ungdomsskolen. Slik jeg forstår Bandura i forhold til målsetting, var de to informantene «forbigått» av både de som prøver å holde seg på samme prestasjonsnivå og av de som setter seg utfordrende mål for å bedre sine tidligere forsøk. I en studie gjennomført av Grönroos, Haataja, Korhonen, Lähdetie, & Taskinen (2010), var formålet å vurdere arbeidsminnet og evnen til målsetting blant elever med ADHD. I tillegg ville de se på forholdet mellom arbeidsminne og prestasjon av målsetting. Ut fra resultatene, fant forskerne blant annet ut at arbeidsminnet var en av de eksekutive funksjonene som var nødvendige for god målsetting. Rønhovde (2010) hevder at:

Arbeidsminnet er en aktiv, kognitiv prosess som hjernen bruker for å holde ulike elementer fra hverandre og tilgjengelige lenge nok (dreier seg om sekunder) til at den får oversikt over, oppdatert eller bearbeidet elementene i en større sammenheng. (s.59)

6.1.2 Disponering av tid

Å forholde seg til tidsfrister, beregne hvor lang tid de ville bruke på ulike oppgaver og å komme i gang med oppgaver var vanskelig for alle de fem informantene. Dersom Siv hadde en innleveringsfrist, var det vanskelig å beregne hvor langt i forveien hun burde begynne på oppgaven. Hun startet rett før fristen gikk ut og oppdaget først da at det ikke var nok tid til å fullføre oppgaven. For Siv er beregning av tid fremdeles en stor utfordring i hverdagen.

Erik likte ikke tidspress. Han tenkte noen ganger at han burde starte på innleveringsoppgaver, men at det ofte kom andre tanker i veien, slik at han glemte oppgaven. Etter hvert sluttet han å gjøre skolearbeid hjemme, og på skolen tenkte han heller over hvor lang tid det var igjen av dagen enn å bli ferdig med oppgavene. Dette var likt for Anna. Hun har alltid vært ute i siste liten og startet ofte dagen før fristen gikk ut, og synes det var ubehagelig med tidspress. Berit synes det var vanskelig å holde orden på alle innleveringsfristene, men tenkte at dette var likt for alle på ungdomsskolen. Hun har i senere tid blitt mer bevisst på at diagnosen gjør det enda viktigere for henne å planlegge. Da hun skulle skrive oppgaver på skolen synes hun det var vanskelig å komme i gang om hun ikke ble gitt et spesielt tema å skrive om.

Utfordringene til Tore hang mye sammen med dårlig selvtillit. Han synes det var vanskelig å vite når oppgaven var godt nok fullført, og at han ikke hadde nok tillitt til seg selv i forhold til å sette punktum for arbeidet. Tidsfrister var også vanskelig, fordi Tore brukte tid på å komme i gang og han så ingen glede av å gå på skolen. Det ble ekstra utfordrende ved at han brukte lang tid på både å lese og skrive. Personer med oppmerksomhetssvikt ha problemer med skriveoppgaver. De kan stå fast i en spesiell fase i skrivingen, ved at de retter alt fokus mot en del av teksten for å få den perfekt og glemmer både tidsfrister og interesse av å gjøre den ferdig (Brown, 2005).

Elever med høy selvregulering kan regulere motivasjon ved å gi seg selv belønninger etter at oppgaven er ferdig som for eksempel å se på tv for å holde ut og å fullføre oppgaver (Pintrich, 2005). I forhold til dette, hevder Brown (2005) at utsettelse er et stort problem for personer

med oppmerksomhetsvansker. Dette gjelder særlig å utsette oppgaver de ikke finner interessante, slik som rutinerte oppgaver som lekser. Motivasjonen til å starte skjer først når de innser konsekvensene ved å ikke fullføre oppgaven. Selv om de vet at oppgaven må gjøres, utsettes den lengst mulig. Dette har sammenheng med et kronisk problem av kognitiv aktivering. De kan føle seg ute av stand til å ta initiativ til handlingen, før det oppstår en krisesituasjon. Et annet problem for personer med oppmerksomhetssvikt kan også være problemer med å vite hvilken rekkefølge det er mest hensiktsmessig å utføre oppgaver og vansker med å beregne hvor lang tid oppgavene vil ta. Det er også problematisk å rette all oppmerksomhet mot en oppgave og klare å opprettholde oppmerksomheten så lenge det kreves. Dette gjelder særlig tildelte oppgaver de ikke har valgt selv.

Mitt inntrykk er at det ikke blir tatt nok hensyn i dagens skole til at elever med ADHD kan ha problemer med utsettelse. Min erfaring er at om oppgaver ikke blir levert, er det et tegn på likegyldighet og latskap. Selvsagt skal det settes krav og forventninger til disse elevene, men det er viktig at alle lærere som har elever med ADHD kjenner til at dette kan være noe de strever med og prøve å finne gode løsninger sammen med elevene og eventuelt foreldrene.

6.1.3 Orden

Fire av fem informanter synes det var vanskelig å holde styr på bøker, mens Tore hadde god orden når det kom til å ha med seg rett bøker inn i timene og vite hvilke timer han skulle ha gjennom dagen. Siv og Berit visste som oftest hvilke timer de skulle ha, og valgte til tider å skulke enkelte timer. Grunnen til at Siv ikke ville gå i enkelte timer hang ofte sammen med at hun ikke hadde gjort arbeidet til timen, mens Berit skulket fordi undervisningen var for vanskelig å følge med på.

Erik og Berit hadde to sett med bøker, slik at de slapp å tenke over hvilke bøker de måtte huske å ha med seg hjem og tilbake på skolen. Denne ordningen var de glad for. Berit gikk som oftest inn i klasserommet og spurte de andre om hvilket fag de skulle ha slik at hun kunne hente rett bok. Anna tok ofte med seg feil bøker hjem, mens Siv lot som oftest alle bøkene ligge på skolen slik at hun visste hvor de var. Tore synes ikke det var vanskelig å ta med seg rett bøker, fordi han sjekket hvilke fag han skulle ha før han gikk på skolen. Elever med oppmerksomhetsvansker kan ha vansker med å reorganisere seg etter hver time og ha med seg rett bøker og utstyr som kreves til de ulike fagene (Brown, 2005).

Anna og Erik hadde ikke oversikt over hvilke fag og hvilke emner de skulle ha gjennom dagen. Foreldrene til Erik prøvde å gå gjennom timeplanen med ham hjemme, men han hadde likevel vanskelig for å huske og holde orden på timeplanen. Siden hjemmeforholdene var kompliserte, var det vanskelig å fokusere på skolen for Erik, og han føler at diagnosen forsterket de vanskelige følelsene han satt inne med. Anna var glad for at de hadde hylle til skolebøkene inne i klasserommet, slik at hun lettere kunne hente frem rett bøker til timene.

6.2 Refleksjon i forhold til oppgaveløsning og medelever

Det var tydelig at oppgaveløsning kunne være utfordrende for flere av informantene. Det var særlig å tenke om de kunne gjort noe annerledes som var vanskelig for alle de fem informantene, selv om det var variasjon i hvilke fag de faktisk reflekterte over fremgangsmåtene de hadde brukt. Erik følte at han tenkte at oppgavene var mer komplisert enn de var, og når læreren gikk gjennom svarene, var det ikke alltid Erik klarte å få med seg hvordan oppgaven kunne løses. Han mistet derfor flere viktige læringsstrategier som kanskje kunne ha hjulpet han til å klare lignende oppgaver bedre neste gang. Da lærerne gikk gjennom løsningen av oppgavene på tavlen, følte både Erik og Anna at de egentlig kunne klart å løse oppgaven, men de hadde gjort det vanskelig for seg selv. Elever må få jobbe med oppgaver som de har forutsetninger for å klare å mestre, samtidig som oppgavene utfordrer elevene. Arbeidsmåte og grad av selvstendighet må være tilpasset hver enkelt elev. Dersom oppgavene blir for vanskelig, vil ikke elevene ha forventinger om å klare å mestre oppgavene Skaalvik & Skaalvik (2013)

Siv var mer opptatt av å bare bli ferdig med oppgaven og brukte ikke tid etterpå i forhold til å reflektere om oppgaven kunne vært løst på en annen måte. For Tore var det først og fremst i matematikk han tenkte over hvordan han kunne løse oppgaver på en annen måte, fordi han følte at matematikk var et lettere fag å forholde seg til, og det var lettere å jobbe med konkrete oppgaver med tall enn med mye tekst. I andre fag tenkte han aldri over hvordan han kunne bearbeide stoffet på en slik måte at det festet seg. Han fortsatte å lese på samme måte, selv om han ikke fikk så mye ut av det. For Berit var det lettere å se hvordan hun kunne gjort ting annerledes hvis hun hadde skapt noe konkret, slik som med ostehøvelen.

Å føle seg annerledes i forhold til andre på samme alder gikk igjen hos alle informantene. Engh (2014) hevder at mange barn og unge «vil slite følelsesmessig på et eller annet område, for det er ikke til å unngå at de vil oppleve at det er noe uforklarlig som skiller deres opplevelse av verden fra den deres jevnaldrende har» (s. 18). Til tross for å føle seg annerledes, forteller alle informantene utenom Siv at de hadde venner på ungdomsskolen. Anna forteller om at hun visste at det var noe annerledes ved henne, selv om det var mange i klassen som i likhet med henne ikke tok skolen så seriøst. Likevel føler Anna at læreren burde sett at hun trengte ekstra oppfølging, selv om hun ikke hadde fått diagnosen ADHD på ungdomsskolen. Hos ungdom og voksne kan hyperaktivitet blir tonet ned til en følelse av indre uro og rastløshet. Denne rastløsheten kan vise seg i problemer med å samle tankene om oppgaver som krever konsentrasjon eller en følelse som kan minne om å være engstelig, deprimert eller nedtrykt (Rønhovde, 2011, s. 108).

Selv om Erik hadde noen å være med ungdomsskolen, forteller han om at han følte seg annerledes i den forstand at han tenkte veldig mye, og gjerne på flere ting samtidig:

Altså, man går så inn på ting at det blir plagsomt.

Tore hadde lyst å være like flink som vennene sine på ungdomsskolen, men klarte ikke å måle seg karaktermessig. Det var særlig det å føle seg yngre enn andre på samme alder som var vanskelig på ungdomsskolen for Berit. I tillegg følte hun seg misforstått i forhold til ADHD diagnosen, både av medelever og lærerne. Å få diagnosen ble altså mer negativt enn positivt, noe som kan ha sammenheng med hvor mye folk visste om ADHD den gang.

6.3 Motivasjon og mestring

Zimmerman (2011) peker på at høy motivasjon blant annet kan forsterke elevens oppmerksomhet av sin egen læringsprosess og hvilke utbytte de har av det de lærer.

Noe som gikk igjen hos alle informantene var at de følte at de mestret de praktiske fagene, og da særlig kunst og håndverk og musikk, og flere uttrykte at de følte seg kreative. De fagene og emnene de ikke hadde interesse for eller mestret, orket de ikke legge særlig mye tid i for å forbedre seg. Det kom også tydelig frem at alle informantene følte seg misforstått av flere lærere.

6.3.1 Sterke/svake sider og interesseområder

I forhold til sterke og svake sider på skolen, varierte det veldig hva informantene følte de mestret og hva de slet med utenom de praktiske fagene. Siv følte hun var flink til å formulere seg og å skrive. Hun likte særlig godt naturfag, fordi de blant annet gjorde forsøk og samlet insekter og samfunnsfag fordi hun særlig likte samfunnskunnskapsdelen. Det var utfordrende for Siv å få med seg beskjeder som ble gitt, og derfor ble det også vanskelig å få gjort alt hun skulle i fagene. Tore hadde vansker med å strukturere tekster slik at setningene ble bygget opp på rett måte og å få helhet i det han skrev. Derfor var det særlig språkfagene som ble utfordrende. Han forteller om at han ikke fikk dysleksidiagnosen og at han skulle gjerne fått den, slik at læreren hadde lagt mer til rette for ham på skolen. Det var flaut å si til lærerne at han ikke forsto, fordi han ikke ville skille seg ut i klassen.

Tores sterke sider faglig var naturfag, og han likte måten naturfagsboken var bygd opp på med flere bilder og mindre tekst å lese og bearbeide. Han likte også matte, fordi han likte å løse konkrete matematikkoppgaver og å forholde seg til tall. Også Berit likte matematikk, og da særlig i 10. klasse fordi de da var nivå delt, slik at hun fikk bedre oppfølging. For Siv sin del, klarte hun å henge greit med i de fleste emnene i matematikk, men algebra forsto hun ikke. Erik og Anna hadde generelt vansker med matematikk på ungdomsskolen, og Anna følte ikke hun hadde godt nok grunnlag fra barneskolen i verken matematikk eller naturfag til å henge med på ungdomsskolen.

Eriks sterke sider lå i å få bruke kreativiteten sin, særlig om han fikk skrive norskstiler om noe han valgte selv og interesserte seg for. Han forteller om en følelse av at de voksne ikke satt så stor pris på hans kreative evner. Dette gjorde noe med hans opplevelse av de første årene han gikk på ungdomsskolen.

I forhold til selvregulert læring, kan elever være med på å regulere og påvirke motivasjonen sin. Denne reguleringen går blant annet ut på å forstå meningen med hva oppgaven går ut på, bedømme sin egne kompetanse i forhold til å løse oppgaven og å se verdien med oppgaven og å knytte oppgaven opp mot noe som gjør den lærende personlig interessert i oppgaven. Dette kan for eksempel være å tenke at det er viktig med matematikk fordi det er viktig å være god på forbruk av penger senere i livet. Videre vil strategier, som for eksempel å snakke positivt til seg selv, kunne hjelpe de lærende til å klare å løse oppgaver (Pintrich, 2005).

Informantene hadde vansker med å se meningen med mange temaer og oppgaver de hadde på ungdomsskolen, noe som førte til at de heller ikke ble motivert til å gjøre en innsats. De fant i motsetning det lettere å legge ned tid og innsats når det kom til temaer de interesserte seg for, selv om temaene kunne være vanskelig og krevende. For Tore gjaldt dette særlig naturfag og matematikk, to fag som han til tider fant vanskelig, men interessen gjorde at det ble lettere å holde fokus. I forhold til å motivere seg selv, synes Tore det var vanskelig på grunn av at skoledagene var like fra uke til uke. På skolen var han pliktoppfyllende og gjorde det han fikk beskjed om, uten at han så på mye av arbeidet som meningsfylt.

For Erik var det først og fremst musikk, kunst og håndverk og mat og helse han så mening med. Resten av fagene ble vanskelig, fordi en kombinasjon av hans interesse og lærernes arbeidsmåte gjorde at han ikke klarte å huske det han hadde lært. Siv og Berit tenkte generelt ikke så mye over hvorfor det var viktig å lære om temaene i fagene, men tenkte likevel at de skulle klare noen av arbeidsoppgavene de skulle gjennomføre. Det kom tydelig frem at flere av informantene hadde vansker med å opprettholde utholdenheten i forhold til skolearbeid og oppgaveløsning. Både Berit, Erik og Anna prøvde alltid å løse oppgavene, men ble fort frustrert om de ikke fikk de til og gav fort opp. Erik synes skolen var kjedelig generelt, med alt for mye teori som han ikke fikk mye utbytte av. Manglende oppmerksomhet kan være særlig framtrepende når det gjelder skolefag, og forventinger om at ungdomsskoleelever skal klare å jobbe selvstendig med oppgaveløsning etter introduksjoner av nye tema er ikke lett dersom en lett lar seg avlede. For Berit var det også vanskelig å henge med i fagene, noe som førte til at hun ble demotivert og skulket mye de to første årene på ungdomsskolen. Lærerne var heller ikke flinke å variere undervisningen. Som oftest forklarte læreren hva de skulle gjøre, så skulle elevene arbeide med oppgaver. Dette hjalp ikke på Berits motivasjon, noe som kom tydelig frem i intervjuet:

... Det var bare å holde ut og bite tennene sammen og tenkte at 'jaja, dette må jeg gjennom uansett. Ikke mange år igjen'.

Siv var også skolelei og umotivert. I følge Markussen (2010) dropper hver tredje elev ut av videregående skole. Frafallsstatistikken viser i motsetning til Arbeiderpartiets slagord, «Alle skal med» fra 2009, at det er visse sammenhenger for hvem som kommer med i utdannings- og arbeidslivet. Psykiske vansker hos ungdom med lav sosioøkonomisk bakgrunn, står særlig i risiko for å falle utenfor arbeidslivet. Sikveland (2013) forteller blant annet om Rebekah på 16 år, som er en av de som har droppet ut av videregående skole. Det hun hadde slitt med på

ungdomsskolen, ble enda vanskeligere på videregående. Store faglige krav og dårlig trivsel gjorde at dagene på videregående skole ble tunge. En av informantene slet med angst og depresjon på videregående. Begrepet komorbiditet, som betyr flere lidelser eller sykdommer samtidig, brukes ofte i sammenheng med ADHD. Rundt 70 % av barn og ungdom med ADHD har tilleggslidelser og noen av de komorbide lidelsene er atferdsforstyrrelser, depresjon og angsttilstander (Zeiner, 2004).

Anna så ikke meningen med matematikk og naturfag og hun klarte heller ikke å henge med i disse fagene på ungdomsskolen. Hun tenkte at hun aldri kom til å få bruk for det de lærte senere i livet, og fokuserte på alt annet enn hvordan hun presterte.

Hva informantene anså som sine beste minner fra ungdomsskolen var varierende. Særemne, temauke, utlandstur og de praktiske fagene på ungdomsskolen ble nevnt. Hva som var meningsfylt i forhold til skolen, var ikke like lett for alle informantene å svare på. Erik forteller om at de dagene han fikk brukt sine kreative sider og fått skapt noe og lært noe av det, var fantastiske. Siv kan ikke huske at hun opplevde noe på skolen som meningsfylt, mens for Anna var det mest meningsfylt å være med vennene sine. Det faglige hadde ikke stor betydning for henne. Tore forteller at han synes mye av emnene i naturfag var meningsfulle for ham, mens Berit fort glemte det hun hadde lært.

6.3.2 Relasjon til lærerne

Moen (2004) peker på at «ADHD-ungdommers skoleprestasjoner og trivsel er i stor grad avhengig av den rådende viljen og evnen til å sette inn egnede tiltak i form av tilpasset undervisning som gir struktur, forutsigbarhet og tydelighet» (s. 136).

Fire av fem informanter kunne fortelle at de følte seg forskjellsbehandlet eller urettferdig behandlet av lærerne på ungdomsskolen. Engh (2014) peker på at «framtidsprognosene for barn og unge med ADHD avhenger mye av hvordan de blir møtt og hjulpet på skolen, om skolen har vært en arena der man har møtt nederlag eller tilfredsstillelse» (s. 23). Både Siv og Tore følte at lærerne behandlet noen elever bedre enn andre. Det var særlig de elevene som var utadvendte eller småpratet med læreren om faglige ting som fikk mye positiv oppmerksomhet av lærerne. Tore følte at enkelte elever fikk gode karakterer på grunn av at lærerne likte dem. Selv følte han seg verken sett eller likt av kontaktlæreren og faglærerne, og

han gikk med en følelse av å være en pålagt oppgave

Anna og Erik forteller at de følte seg misforstått av lærerne, og at de ofte fikk skylden dersom det hadde skjedd noe. Anna var ofte med på å bråke, men likte ikke at hun alene fikk skylden og negativ oppmerksomhet, noe som hadde en viss innvirkning på selvbildet hennes. Noe av forklaringen tror hun henger sammen med at lærerne ikke visste hvordan de skulle takle situasjonen med klassen. Erik føler ikke lærerne verken visste eller tok hensyn til hva diagnosen hans innebærer. Han følte til tider at læreren ville at han skulle dumme seg ut med vilje, ved å spørre han om hva svaret var til ulike oppgaver. Eriks følelse av lærernes behandling forklarer han blant annet slik:

Lærerne var mer sånn at om det hadde skjedd noe så var det jeg som måtte på rektors kontor, sant. Det var mye som jeg ikke hadde gjort, sant. Syndebukken med ADHD.

I et pilotprosjekt gjennomført av Snildal & Torgunrud (2013) var målet å finne ut hva lærere kunne om ADHD og om det var sammenheng mellom teoretisk kunnskap om ADHD og tiltak lærerne iverksatte for disse elevene. Lærerne som var med i pilotprosjektet fikk vite hvordan de kunne knytte tiltak opp mot den teoretiske kunnskapen de fikk om ADHD. Resultatene gav indikasjoner på at ved å øke lærernes kompetanse om ADHD, ble det prøvd vedtak som økte trivselen både hos elevene med ADHD og for læreren som jobbet med disse elevene. Dette viser hvor viktig det er at alle lærere som jobber med elever med ADHD har kunnskap om hva som er myter og hva som er reelt ved diagnosen.

Alle informantene hadde minst en lærer de hadde en god relasjon til. Det ble blant annet nevnt flere ganger om lærere som ikke var redd for å gi beskjed og sette grenser for elevene. En informant fortalte om en lærer som prøvde å inkludere alle i klassen. Det ble også nevnt en vikarlærer som var oppriktig interessert i å lære fra seg og klarte å fange oppmerksomheten til elevene. Denne vikaren brukte også mye humor og gikk rundt i klasserommet og snakket og stilte spørsmål til elevene. Videre hadde en av informantene en lærer som selv hadde ADHD, og som var flink å tilpasse opplæringen til elevene, mens en annen forteller om en lærer som virkelig prøvde å sette seg inn i hva ADHD diagnosen innebærer.

I forhold til relasjonen til de lærerne de likte, følte Tore seg endelig sett i klassen av en lærer. Siv synes det var vanskelig å konsentrere seg, men hun husket etterpå hva de hadde hatt om i timen selv om hun bare lyttet med et halvt øre. Både Anna og Berit likte lærere som tok seg tid til å sette seg ned med henne å forklare hva hun skulle gjøre, mens Erik ble glad for at en

lærer prøvde å tilrettelegge oppgavene. Læreres innsikt og personlighet vil ha stor betydning for elevers trivsel og læring. Tydelige, strukturert og forutsigbare lærere med godt humør vil komme langt i arbeidet med å skape trivsel og læring hos elevene (Moen, 2004). Det kom også tydelig frem at informantene synes det var vanskelig å svare på om noen satte pris på deres sterke sider. Siv har fortrent mye fra ungdomsskolen, mens Tore husker at han fikk skryt for en kreativ tekst han hadde skrevet.

6.3.3 Praktiske fag, kreativitet og mestring

Kunnskapsdepartementet (2015) legger vekt på betydningen kunstneriske uttrykk kan ha for elevers identitetsutvikling, deres evne til å uttrykke seg og kunnskapsutvikling. Gjennom estetiske og kunstneriske uttrykksformer kan elever uttrykke og kommunisere gjennom ulike kunstformer.

Alle informantene kunne fortelle at de likte de praktiske fagene på skolen og at de følte at de hadde en kreativ side ved seg. Flere likte at de kom seg ut av klasserommet og fikk bruke hendene til å skape noe. Tore nevnte blant annet det å ha gode ideer og å være løsningsorientert gjorde at han likte de kreative fagene og at de var gode å ha i skolehverdagen, mens Erik likte å kunne vise frem et ferdig produkt han hadde skapt og laget. Berit hadde alltid likt å blant annet tegne og sy og lærerne oppmuntret henne til å velge noe på videregående hvor hun kunne fått bruke talentene sine.

For Anna var det godt å kunne bruke hendene til blant annet å sy, strikke og å snekre. Siv nevner blant annet å gjøre forsøk og å komme seg ut av skolen i naturfag som noe hun likte på ungdomsskolen. Flere informanter nevnte særlig mat og helse, kunst og håndverk og musikk. Kun to av informantene likte gym. Musikk var favorittfaget til Erik på ungdomsskolen, både på grunn av interesse og mestringsfølelse. Han likte godt å skrive låter og å spille gitar. Han fikk ut både følelser og frustrasjon gjennom musikken, og brukte den som en måte å uttrykke seg på.

6.3.4 Underlying

Zimmerman (2011) hevder at forskning viser at elever kan bruke viljebestemte strategier som en ressurs for selvregulering knyttet til skoleprestasjoner. Disse strategiene gjør elever i stand til å fokusere og konsentrere seg om hva de skal gjøre og å takle både personlig distraksjon og distraksjon fra omgivelsene rundt eleven. Det å kontrollere og regulere egen tenking innebærer blant annet valg og bruk av varierte strategier for hukommelse, læring, resonering og problemløsning. Flere studier har vist at et variert utvalg av kognitive strategier kan ha positiv påvirkning på læring og prestasjon. Noen eksempler på slike strategier er lesestrategier, skrivestrategier, strategier for problemløsning og matematikkstrategier (Pintrich, 2005).

Alle informantene forteller at de kunne jobbet hardere på ungdomsskolen, men alle føler at de virkelig prøvde å oppnå gode karakterer. De fleste informantene hadde lyst på gode karakterer, men følte ikke at den innsatsen de la ned ble belønnet med gode resultater. Erik synes det var vanskelig å bryte ut av «rollen» han hadde fått i klassen. Ved å være klassens klovn ble han i det minste anerkjent og sett av medelevene og lærerne. Det var også vanskelig å opprettholde innsatsen over tid, og å få gode karakterer var ikke nok i seg selv til å fortsette å presse seg. For Siv resulterte anstrengelsene hun la ned i at hun ble skolelei og utslitt. Det var frustrerende at lærerne gikk rundt med et inntrykk av at hun ikke gjorde sitt beste og at hun kunne så mye mer. Dersom elever har svært gode evner kan eventuelle ADHD symptomer tilsløres helt til de faglige kravene blir så høye at for eksempel det kreves at eleven holder konsentrasjon over lengre tid. Når ikke ADHD-problematikken kan holdes i sjakk av gode evner, kan mange føle seg mislykket når prestasjonene ikke lenger er på topp (Rønhovde, 2011).

Alle informantene følte at innsatsen de la ned ikke svarte til innsatsen. Rønhovde (2010) peker på at arbeidsminnet er viktig for nyinnlæring og i forhold til å forene ulike kunnskapsbiter for å komme frem til enten et svar eller resultat. Personer med nevrobiologiske vansker som ADHD har som regel vansker med denne funksjonen. Anna sier at hun til slutt gav opp å bry seg, siden hun ikke fikk mer enn toere og treere. Flere av informantene kunne også fortelle om at det var vanskelig å huske hva de hadde lest når de skulle ha prøve. Erik forteller om at han fikk jernteppe viss han følte press, og at han kunne mer enn han presterte:

Det der teori, det fungerer dårlig. Altså, med ADHD så føler jeg at de fleste kanskje har det sånn... Jeg tror det er mange som sitter med den følelsen som meg at man har gått igjennom det, men det har vært for turbulens oppi hodet på deg.

For Berit var moren en god støtte siden hun selv hadde hatt det vanskelig da hun gikk på skolen. Det var vanskelig å motivere seg for å gjøre lekser når hun ikke hadde forstått hva de gikk gjennom på skolen. Det endte ofte med at moren skrev det som Berit ikke fikk til. De måtte ofte skrive melding til lærerne om at Berit ikke hadde klart å gjøre leksen.

Tore forteller også om at skolearbeid ble vanskelig fordi han hadde mange tanker i hodet som gjorde det vanskelig å holde fokuset på de oppgavene han holdt på med. Det å overtenke og ikke klare å kontrollere hvor han egentlig burde ha fokus er noe han også har vansker med i dag. Dette kan ha innvirkning på hvordan resten av dagen blir. Brown (2005) sammenligner de eksekutive funksjonene med et symfoniorkester, hvor alle musikerne er gode på å spille instrumentene sine. Dersom det mangler en dirigent til å organisere hvilke musikere og grupper av instrumenter som skal starte og spille og slutte å spille, vil ikke orkesteret produsere god musikk. På samme måte vil personer med oppmerksomhetsvansker ha svekkelser i orkesterets dirigent, ikke i de individuelle musikerne (s.10).

Tore brukte alltid de samme fremgangsmåtene når han skulle lese til prøve, ved at han las og løste oppgaver. Dette var ikke enkelt, på grunn av at Tore ofte ble rastløs og satt derfor ofte å lese for å lese, uten at han fikk noe med seg. Han synes det var urettferdig at andre som hadde begynt å øve til prøve senere enn han fikk mye bedre karakterer. Det var ikke særlig motiverende å bruke mye tid på å lese når han likevel ikke fikk igjen for det karaktermessig.

Både Anna og Erik kunne bli frustrert og uttrykke følelsene sine med sinne dersom de ikke følte at læreren forsto at det var vanskelig å konsentrere seg. Det var vanskelig for flere av informantene å vite hvordan de skulle starte på oppgaver. Verken Anna eller Erik fikk særlig mye ut av å sitte og lese stille for seg selv, og begge forteller at de hadde hatt mye mer utbytte av om noen kunne lest og forklart ting for dem. Lærerne snakket ikke om at det fantes ulike læringsstrategier for både lesing og for hvordan å huske hva elevene hadde lest. Læreren til Berit sa at hun ville huske bedre ved å lage tankekart, noe som Berit forsøkte å bruke. Hun forsto ikke meningen med tankekart og fikk heller ikke utbytte av forslagene lærerne kom med. Derfor lot Berit være å bruke nøkkelord og stikkord, fordi hun tenkte at siden tankekart ikke funket, ville ikke noe annet gjøre det heller.

Fremtidens skole kommer til å fokusere på god lese og skrivekompetanse, blant annet på grunn av digital kommunikasjonsteknologi og en stor og sammensatt informasjonstilgang. Dette innebærer blant annet at elever må ha digital dømmekraft, klare å forstå ulike typer tekster og sammenligne informasjon de får fra ulike kilder (Kunnskapsdepartementet, 2015). Når det gjelder elever med ADHD, har mange lese- og skrivevansker og en umoden, kognitiv læringsstil og bruker umodne læringsstrategier. De kan ha problemer med å velge metoden som passer til ulike arbeidsoppgaver, fordi de sjelden analyserer hva oppgaven går ut på (Moen, 2004). Stortingsmelding nr. 28 i 2016 legger vekt på at arbeid i skolen som fremmer metakognisjon, læringsstrategier og selvregulert læring, ikke skal bety at elevene skal ta ansvar for egen læring. Lærerne skal ha en ledende rolle i elevens utvikling av selvstendighet i læringsprosessen og ha tett oppfølging av elevene, og tilpasse elevenes modenhet og alder (kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40).

Noen av informantene kunne fortelle om at de var ofte engasjert i begynnelsen av timene, men det var vanskelig å holde på konsentrasjonen over lengre tid. Elever med ADHD kan lett bli distraheret og avledet av andre elever i klasserommet, og de kan ha vanskeligheter med å organisere sin virkskomet. De kan ha vanskeligheter for å starte på en ny oppgave etter at de har fullført en annen og dersom oppgaver krever arbeid over tid, kan elever med ADHD reagere med motvilje (Engh, 2014, s. 9). Anna forteller at hun ofte ble sittende å lese samme setning om igjen, uten at hun fikk noe med seg. Både Siv og Anna tegnet mye i skrivebøkene sine, mye på grunn av at de ikke klarte å konsentrere seg om oppgavene. Siv forteller at hun lurte på hvordan hun kom seg gjennom ungdomsskolen, siden hun ofte satt å så ut vinduet og tegnet i timene. Personer med ADHD kan ha vansker for å lære og å forstå ulike begreper fordi oppgaver i skolen ofte krever konsentrasjon og tid for å fordøye og reflektere over begrepene en har lært (Engh, 2014).

Selv om det begynner å bli noen år siden disse elevene gikk på ungdomsskolen, spørres det om dagens lærere er klar over at disse vanskene er reelle for personer med ADHD. Siden det er rundt 5 % av skolebarn med diagnosen ADHD, vil det si at det i gjennomsnitt er 1-2 barn i hver klasse i Norge med denne diagnosen. Lærere trenger derfor både kunnskap og tiltak de kan prøve ut for at skolehverdagen skal bli lettere for både elevene med ADHD og for lærerne selv.

Det kom tydelig frem at flere av informantene var sterkere muntlig enn skriftlig. For Tore resulterte vanskene i språkfagene med at han alltid fikk de samme tilbakemeldingene fra

lærerne om at han måtte jobbe med struktur og formulering av setninger. Han gjorde det mye bedre på muntlige presentasjoner enn skriftlige oppgaver. Berit forteller om at hun hadde vansker med å holde følge av pensum på barneskolen. Derfor ble det ekstra vanskelig med kravene i særlig engelsk på ungdomsskolen. Hun føler at det var varierende om hun fikk igjen for å legge ned en innsats, og at det var avhengig av hvilket fag det var snakk om.

Flere av informantene kunne fortelle om dårlig selvbilde og selvtillit på ungdomsskolen. Berit er fremdeles negativ til seg selv og har vansker for å tenke positive tanker om seg selv. I følge Engh (2014) kan elever med negative erfaringer fra skolen få dårlig selvtillit og ha manglende tro på sine muligheter. Dette vil igjen gjøre at disse elevene kan ha vanskeligheter for å utvikle det potensialet de trenger for å skaffe seg kunnskap og ferdigheter som samfunnet setter pris på. Dette forteller noe om hvordan negative erfaringer fra ungdomsskolen også har innvirkning senere i livet.

Tore forteller at selvtilliten hans var lav generelt, ikke bare på skolen. Erik mener at ungdomsskoleelever generelt kan føle på dårlig selvtillit, mye på grunn av følelsen av å ikke passe inn. Siv forteller at hun hadde høy selvtillit gjennom den ene terminen hun virkelig klarte å få gode karakterer på ungdomsskolen. Dette gjorde hun først og fremst for belønningen hun fikk i form av gode karakterer og ikke på grunn av en genuin interesse.

6.4 Tiltak

De fleste informantene kan fortelle om tiltak som ble forsøkt for at de skulle få det lettere på skolen. Selv om tiltakene ble satt i verk med beste mening, opplevdes det ikke alltid positivt for informantene. Tore forteller om basisgruppe i engelsk og lesekurs i norsk. Lesekurset var lagt på et nivå som tilsvarte barneskolenivå. Det var flaut å bli tatt ut av klasserommet, særlig fordi de andre i klassen visste at han slet med lesing. Gruppen han var sammen med ute fungerte dårlig, fordi det ikke gikk an å konsentrere seg på grunn av uro og støy. Tore føler at det beste hadde vært å være ute alene, slik at han fikk konsentrere seg bedre, selv om det også var godt å være flere sammen om det. Det var dumt å gå glipp av undervisning inne i klasserommet, fordi han måtte ta igjen mye tapt arbeid på egenhånd. Anna forteller om å bli tatt ut av klasserommet i naturfag og matematikk i en gruppe som bråkte og tullet, fordi ingen

hadde lyst å jobbe med det de skulle. Skolen henviste Anna først til PPT i slutten av ungdomsskoleårene, hvor hun fikk påvist konsentrasjonsvansker. Etter dette fikk hun tilrettelagt å ha prøver muntlig, noe som hjalp henne mye.

På ungdomsskolen prøvde lærerne å legge til rette for at Erik skulle ha en god skolehverdag. Han fikk innvilget bruk av data på skolen og det ble satt inn en assistent som skulle være med han i timene. Selv om Erik likte assistenten godt, følte han at det ble veldig synlig at han var annerledes enn de andre i klassen. Siden Erik ikke klarte å følge med på tavleundervisningen, prøvde skolen å lage et eget opplegg for ham utenfor klasserommet. Her fikk han blant annet drive på med musikk og andre ting som motiverte og interesserte ham.

Flere av informantene forteller om positive tiltak som fungerte for dem på skolen. Erik fikk det mye bedre da han skiftet skole. Her fokuserte lærerne på mye praktisk arbeid og flettet de andre fagene inn i undervisningen. Vurderingen gjennom året ble produktet han hadde jobbet med gjennom året. Lærerne viste forståelse dersom Erik hadde en dårlig dag og lot han få prate på det han gikk å tenke på. Da var det lettere å fokusere resten av dagen og han ble mer rolig og mindre frustrert. Skoledagen startet med å gå gjennom hva de skulle gjøre, slik at han fikk tid til å forberede seg. Han forteller om lærere som bygde videre på potensialet han hadde og at det var godt å endelig føle at han passet inn.

Positive tiltak som ble satt i gang for Berit på ungdomsskolen var at hun fikk være på skolekjøkkenet en gang i uken, slik at hun fikk et avbrekk fra å sitte i klasserommet. På videregående forteller Berit om lærere som virket mer villige til å hjelpe og legge til rette for at hun skulle ha det bra på skolen. Hun føler at lærerne var mer konsekvente på videregående, ved at de ikke tolererte bråk i klassen. Dette gjorde det lettere å fokusere og følge med. Det var en assistent i klasserommet som Berit kunne få hjelp av om hun trengte det. I timene hadde klassen samtaler om emnene, de hadde rollespill og debatter, og de lagte kremer i naturfag. Berit forteller at hun endelig fikk hjelp med det hun slet med i engelsk. I forhold til vurdering hadde klassen korte prøver, slik at det ikke var for mye å lese av gangen.

Også Siv forteller om en bedre skolehverdag da hun startet på en ny skole. Læreren tilrettela undervisningen etter hvilket nivå hver enkelt elev var, og de viste stor forståelse for at Siv noen ganger trengte å gå ut av klasserommet og ta en pause. Hun forteller også om at det var godt at det ikke var så mange i klassen.

I forhold til hva informantene skulle ønske ble gjort for dem på ungdomsskolen, savnet Tore engasjerte lærere som viste interesse for hva elevene likte å gjøre på fritiden. Han syns lærere må bli flinkere til å ta seg bedre tid til elever som har utfordringer på skolen, og finne ut hva disse elevene trenger for å få en bedre skolehverdag. Tore mener at det burde være mindre klasser på ungdomsskolen, fordi overgangen fra barneskole til ungdomsskole kan være overveldende for elevene. Mindre klasser kan få mer muntlig aktivitet ved at det ikke blir så skummelt å rekke opp hånden i timen, mener Tore.

Erik føler at skolen han gikk på kunne gjort ting annerledes i forhold til hvordan han kunne hatt det bedre på ungdomsskolen. Det var tøft for Erik at tiltakene skolen prøvde ut ble så synlige for de andre elevene. Han skulle ønske skolen hadde brukt mer tid på å tilpasse oppgaver, slik at det hadde blitt lettere for ham å være i klasserommet. Erik mener at lærerne burde spurt mer om hvilke interesser han hadde og hva som var hans sterke sider. På denne måten kunne lærerne ha brukt det som grunnlag for å finne opplegg som passet for Erik. Bruk av data var et positivt tiltak han mener mange elever kan ha god nytte av.

Skolen satte ikke i gang tiltak for Berit før slutten av 9. klasse. Hun skulle ønske at hun fikk mer hjelp inne i klasserommet, slik at hun slapp å bli tatt ut av klassen. For hennes del hadde en oversikt over hvilke timer hun skulle være ute av klasserommet hjulpet. Da kunne hun gått direkte til rommet hun skulle være på, slik at hun hadde sluppet å sitte og vente på å bli tatt ut i klasserommet. I 10. klasse hadde ungdomsskolen Berit gikk på nivådeling i matematikk, noe hun skulle ønske hadde vært i andre fag også. Det var lettere å følge med i undervisningen, siden de la opp undervisningen etter hvilket nivå elevene lå på.

Berit skulle ønske at lærerne brukte tid på å bli kjent med elevene, og mener at lærer som har elever med ADHD må bruke tid på å sette seg inn i hva diagnosen innebærer. Hun mener lærerne må snakke mer sammen om hvilke arbeidsmåter som fungerer for elever som trenger ekstra oppfølging, slik at det blir bedre for disse elevene i alle fagene på skolen.

Anna savnet å få hjelp tidligere og at lærerne tok seg tid til å komme bort i timene og forklart hva hun skulle gjøre. Hun mener å bli tatt ut av klasserommet kan være positivt om gruppen fungerer sammen. Også Anna skulle ønske at lærerne tok seg mer tid til hver enkelt elev og at de brukte tid på å finne ut hvilken hjelp hun trengte på skolen. Hun mener at lærere må sette klare grenser og forventinger til ungdomsskoleelever, samtidig som det er viktig å rose elevene for det de får til. Stortingsmelding nr. 16 i 2007 la blant annet vekt på *Tidlig innsats*, hvor blant annet «elever som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, må fanges opp tidligst

mulig» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Informantene hadde allerede gått flere år på skolen, og flere gikk på videregående når *Tidlig innsats* ble publisert. Likevel har prinsippet om enhetsskolen og tilpasset opplæring vært gjeldene fra tiden hvor informantene startet på skolen (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1996).

På ungdomsskolen ba Siv om ekstraundervisning i enkelte emner i matematikk, noe som skolen ikke tok på alvor fordi de mente hun var for flink. Siv synes det er viktig at lærere hører på elevene når de ytrer et ønske om hjelp. For henne var det særlig med tanke på at hun kunne komme opp i matematikk i eksamen i 10. klasse. I forhold til undervisningen savnet Siv variasjon i undervisningsmåtene lærerne brukte, og hun skulle ønske hun fikk hjelp til å klare å gjennomføre leksene. Hun reagerte med sinne og frustrasjon hjemme, noe som førte til at hun omtrent ikke gjorde lekser hele grunnskolen. Dette burde skole og hjem fått til et bedre samarbeid på, tenker Siv. Hun ønsker mer toleranse for at elever er forskjellige, og at lærerne må være våkne for elever som har det vanskelig på skolen.

I forhold til å legge til rette for elever med ADHD er det viktig å tenke over at man ikke kan behandle personer med ADHD som om alle skulle ha felles behov, men at vi må erkjenne at disse personene må møtes som forskjellige individer med variasjon i personlighet, trekk og behov (Engh, 2014).

7. AVSLUTNING

I min studie har jeg utforsket erfaringene og opplevelsene til ungdomsskoleelever med ADHD i forhold til selvregulering og selvregulert læring. Informantene har hatt ulike opplevelser, men det har gått igjen hos alle at ungdomsskolen var tre utfordrende år. Det ble iverksatt tiltak for alle informantene, men det var stort sett utenfor klasserommet og lite tilpasset opplæring i klasserommet. Av de fem informantene var det kun to som hadde fått diagnosen da de startet på ungdomsskolen. Selv ikke disse to følte at de ble forstått av alle lærerne med hva diagnosen kan innebære i forhold til selvregulering og selvregulert læring. Det var vanskelig å holde motivasjonen oppe for flere av informantene når innsatsen de la ned i skolearbeid ikke ble belønnet med gode resultater.

Før jeg intervjuet mine informanter hadde jeg mine tanker om at hverdagen på ungdomsskolen var utfordrende for elever med ADHD. Jeg mener det er viktig å sette fokus på at lærere må være klar over hva som kan være utfordrende og hvilke tiltak som kan iverksettes. Sammenhengen mellom ADHD og de eksekutive funksjonene kan ikke oversees i dagens skole. Elever kan sitte med en følelse av avmakt, fordi kravene skolen stiller blir for vanskelige. Dette kan føre til skulking av enkelte skoletimer som etter hvert utarter seg til dager. Elever som føler avmakt kan også reagere med å bråke og forstyrre for å trekke oppmerksomheten bort fra det som er vanskelig. Det kan både være spesifikke fag eller lærere som er årsaken. Det er viktig å finne ut hvor problemer ligger og komme opp med strategier for å få løst en situasjon som virker fastlåst (Moen, 2004). Noe jeg undrer meg over er om disse elevene fremdeles kan bli sett på som bråkmakere på skolen. Tror lærere for eksempel at disse elevene snakker før de har fått ordet med vilje eller at de klarer egentlig å sitte i ro viss de bare vil? Eller at de velger å ikke følge med i timene fordi de ikke gidder? Min studie kan ikke generaliseres til alle ungdommer med ADHD, men den synes å bekrefte mine antakelser.

7.1 Kritiske sider ved egen forskning

Fire av mine informanter har jeg fått kontakt med gjennom ADHD foreningen avdeling Hordaland, mens en informant fikk jeg kontakt med gjennom Distriktpsykiatriske Sentre.

Dette kan tenkes å ha hatt en betydning for hvordan informanten opplevde tiden på ungdomsskolen i forhold til de andre informantene, selv om jeg ikke føler denne informanten skilte seg betydelig ut fra de andre. I utgangspunktet hadde jeg satt en grense for at mine informanter skulle være mellom 18-25 år. Etter flere måneder uten å bli kontaktet av aktuelle informanter, ble jeg enig med ADHD foreningen om å øke grensen til 30 år. Dette resulterte i flere informanter, men førte også med seg utfordringer for enkelte informanter i forhold til å huske tilbake til ungdomsskoleårene. Jeg føler likevel at det var et godt råd fra ADHD foreningen å øke aldersgrensen, blant annet fordi de hadde erfaring med at mange av medlemmene ikke fikk diagnosen før i 20 årene. En av informantene uttrykket også at det tok tid å akseptere diagnosen, og at det ikke hadde vært aktuelt å stille opptil intervju rett etter at diagnosen ble stilt.

Kun to av mine informanter hadde fått ADHD diagnosen da de begynte på ungdomsskolen. Dette kan ha vært med på at de informantene uten diagnose kan ha følt ungdomsskolen ekstra utfordrende i forhold til å føle seg misforstått. Lærernes handlinger kunne også tenkes å ha vært annerledes dersom de visste at informantene hadde ADHD. Likevel har alle elever krav til tilpasset opplæring, og flere informanter har uttrykket at de mente lærerne burde skjønt at de lå noe mer bak deres oppførsel og utfordringer. I tillegg følte ikke de to informantene som allerede hadde diagnosen på ungdomsskolen at de forstått av alle lærerne, og en av dem følte seg også stemplet som bråkmaker på grunn av at han hadde ADHD diagnosen.

I min bearbeidelsesprosess med datamaterialet, har jeg fortolket informantenes egne oppfatninger av erfaringer og opplevelser fra ungdomsskoleårene. Det kan tenkes at informantene ikke er enig i mine fortolkninger, og at de ikke kjenner seg igjen i alle beskrivelser av dem selv. Det kunne også vært interessant å gå enda mer i dybden i hvilke tiltak informantene mener kunne vært til hjelp for dem på ungdomsskolen.

Det var utfordrende å bryte selvregulering og selvregulert læring ned til ulike tema. Mitt datamateriell var stort til tross for at jeg kun hadde fem informanter. Jeg kunne ha valgt meg ut noen felt innenfor selvregulering og selvregulert læring som jeg fordypet meg i og gått i dybden gjennom intervjuene med informantene. Likevel ville jeg i min studie at det skulle komme frem hvor gjennomgripende selvregulering og selvregulert læring er i dagens skole og i livet generelt.

Det var viktig for meg i mitt arbeid med masteravhandling i spesialpedagogikk å få frem elevenes eget perspektiv. Jeg mener det trengs mer forskningsbasert kunnskap hvor elever

selv gir sin stemme til samfunnet, og at vi som jobber med barn og unge legger vekt på deres erfaringer og opplevelser.

7.2 Fremtidens skole

Innenfor sosiale og emosjonelle kompetanseområder, vil skolen i fremtiden legge vekt på blant annet engasjement, holdning til fag, utholdenhet og forventinger til mestring. Det blir også vektlagt at elevene skal klare å planlegge, gjennomføre og evaluere sin egen læringsprosess og kunne regulere egne handlinger, tanker og følelser. Samfunnet vil stille krav at den enkelte klarer å orientere seg i samfunnet, ta gode beslutninger i forhold til sitt eget liv og å kunne mestre hverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Selvregulering og selvregulert læring vil med andre ord også stå sentralt i fremtidens skole. Både kommuner og fylkeskommuner har uttrykt et behov for at spesialpedagogiske emner bør inkluderes i alle lærerutdanningene, og det har blitt rapportert behov for spesialpedagoger som blant annet kan gi råd og som gjennom prosessveiledning kan sikre at elever får tilpasset opplæring innenfor rammen til den ordinære opplæringen (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).

7.3 Nye, aktuelle forskningsområder

Etter å ha hørt erfaringer og opplevelser fra fem informanter med ADHD har tanker om aktuelle forskningsområder dukket opp. Jeg tenker da særlig på læreres kunnskap og holdninger i forhold til hvordan selvregulering og selvregulert læring kan ha innvirkning på elever med ADHD sin skolehverdag. Har lærere forståelse for hvordan krav til selvregulering og selvregulert læring i skolen kan være en utfordring for disse elevene? Hvordan kan lærere ta hensyn til elever med ADHD i forhold til for eksempel problematikken med underyting? Et annet spennende forskningsområde kunne vært sammenhengen mellom praktisk estetiske fag og interesser eller styrker hos elever med ADHD. Et annet spennende forskningsområde kan være å se om det er store forskjeller mellom ungdomsskoleelever med og elever uten ADHD diagnosen i forhold til selvregulering og selvregulert læring. Kanskje kravene og

forventingene på ungdomsskolen er utfordrende for tenåringer generelt, blant annet på grunn av forandringene som skjer i hjernen i disse årene?

LITTERATURLISTE

- Akshoomoff, N., Bloss, C. S., Brown, T. T., Casey, B. J., Chang, L., Chung, Y., et al. (2012). Multi modal imaging of the self-regulating developing brain. *PNAS*, ss. 19620-19625.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational behavior and human decision procees*, ss. 50, 248-287.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the Nature of Self-control*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2001). The Executive Functions and Self-Regulation: An Evolutionary Neuropsychological Perspective. *Neuropsychology Review*, ss. 1-29.
- Barkley, R. A. (2007). School Intervention for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Where to From Here? *School Psychology Review*, ss. 279-286.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget .
- Biederman, J., Doyle, A. E., Faraone, S. V., Ferrero, F., Monuteaux, M. C., Morgan, C. L., et al. (2004). Impact of Executive Function Deficits and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on Academic Outcomes in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, ss. 757-766.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brown, T. E. (2005). *Attention Deficit Disorder: The unfocused mind in children and adults*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Brown, T. E. (2013). *A New Understanding of ADHD in Children and Adults*. New York: Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 1-20). London: SAGE publications.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre: Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_w eb.pdf.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- etikkom. (2006). *etikkom.no*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Forskning. (2013, 12. april). Kobler selvkontroll til hjerneutvikling. Hentet fra <http://forskning.no/hjernen-utviklingspsykologi/2013/04/kobler-selvkontroll-til-hjerneutvikling>

- Forskning. (2015, 25. januar). Selvregulering er grunnmuren for læring. Hentet fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi/2015/01/selvregulering-er-grunnmuren-laering>
- Gadamer, H. G., & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Gebhardt, W., & Maes, S. (2005). Self-Regulation and health behavior. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation*(s. 343-368) . New York: Routledg.
- Gjervan, B., Nordahl, H. M., Rasmussen, K., & Torgersen, T. (2011). Functional Impairment and Occupational Outcome in Adults With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, ss. 544-552.
- Greene, R. W. (2005). *Eksplorative barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Grönroos, M., Haataja, L., Korhonen, T., Lähdetie, J. N., & Taskinen, T. (2010, 43 6). Elements of Working Memory as Predictions of Goal-Setting Skills in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, ss. 553-362.
- Helsedirektoratet. (2014). ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse – nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging Rett diagnose – individuell behandling. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Retningslinjer/ADHD.pdf>
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T.A Kleven,. (Red.), *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179 - 216). Oslo: Unipub
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S., & Lynham, S.A. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N.K Denzin, & Y.S Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 97-128). London: SAGE publications
- Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet (1996). *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Norge: Gan Grafisk AS
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2014). Comparing the predictive power of self-discipline and self-regulation measures of learning. *Contemporary Educational Psychology*, ss. 145-155 .
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen- et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 344 – 358 .
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole*. (St.meld. nr. 8 2015). Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDD PDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse*. (St.meld. nr. 28 2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Manen, M. V. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, ss. 11-30.
- Markussen, E. (red.) (2010). *Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden*. TemaNord 2010:517. København: Nordisk ministerråd

- Moen, A.R. (2004). Ungdom med ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s.130–142). Vollen: Tell Forlag
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Paulsen, A.S., & Zimmerman, B.J. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. I P. Pintrich (red.), *New directions in college teaching and learning* (No. 63, Fall, s. 13-27). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Zeidner, P. R. Pintrich, & M. Boekaerts (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 452-502) . San Diego, Calif: Academic Press.
- Pons, M. M., & Zimmerman, J. B. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, ss. 614–628.
- Rønhovde, L. I. (2010). *...Og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rønhovde, L. I. (2011). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (2011). Self-Regulated Learning and Performance. I D. H. Schunk, & B. Zimmerman (Red.), *Self-Regulated Learning and Performance*(s. 1-12). New York: Routledge.
- Sikveland, S. F. (2013). 18 år og snart uførepensjonist. *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*, ss. 568-579.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snildal, R., & Torgunrud, M. (2013). Fra kunnskap til handling: Et pilotprosjekt for lærere som underviser elever med ADHD. *Psykologi i kommunen*, ss. 5-14.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn og unge med AD/HD*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/5/adhd_rapport.pdf
- Zeiner, P. (2004). Komorbiditet ved ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 98-113). Oslo: Tell Forlag.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Zeidner, P. R. Pintrich, & M. Boekaerts (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). San Diego, Calif: Academic Press.

- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes. I D. H. Schunk, & B. J. . Zimmerman, *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 49-64). New York: Routledge .
- Øen, K. (2010). *ADHD i en skole med selvregulering som ideal (Masteroppgave)*. NLA: Bergen.
- Aanonsen, N. O. (Red.). (2000). *ADHD. Diagnose, klinikk og behandling hos voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Haukelivåeggen, gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 94 50
nsd@nsd.uib.no
nsd@med.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Mart Mjøs
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 11.12.2015

Vår ref: 45928 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45928	<i>Ungdomsskoleelever med ADHD sine opplevelser og erfaringer med selvregulering og selvregulert læring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved Institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Mart Mjøs</i>
Student	<i>Inger Kristin Sollesnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. redfus@nsd.uib.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjgje@nsd.uib.no
NORISJØ NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9303 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. redfus@nsd.uib.no*



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45928

FORMÅL

Formålet er med masteravhandlingen er å se hvordan ungdomsskoleelever med ADHD opplever sin skolehverdag i forhold til selvregulering og selvregulert læring. Jeg vil høre ungdomsskoleelevens egne erfaringer og tanker og finne ut hva ungdommene med ADHD selv mener kan gjøres for å lette skolehverdagen i forhold til utfordringen med selvregulering og selvregulert læring. Forskningsspørsmålet er: «Hvordan opplever ungdomsskoleelever med ADHD sin skolehverdag i forhold til problemer med selvregulering og selvregulert læring og hvilke tiltak mener de kan hjelpe dem med dette?».

SAMTYKKE OG INFORMASJON

Informantene informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men informasjon om hvilken institusjon studenten tilhører bør inkluderes i skrevet. Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no for informantene kontaktes.

SENSITIV INFORMASJON

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NLA Høgskolen AS sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Ungdomsskoleelever med ADHD sine opplevelser og erfaringer med selvregulering og selvregulert læring”

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å snakke med personer over 18 år med ADHD, og har derfor kontaktet blant annet ADHD foreningen i Hordaland, for å komme i kontakt med aktuelle informanter. Dette er grunnen til at du får en forespørsel om å delta i min studie.

Jeg ønsker å få et innblikk i opplevelser og erfaringer fra hverdagen på ungdomsskolen til personer med ADHD. Jeg vil fokusere på utfordringer og problemer i forhold til det faglige på skolen.

Personer med ADHD har ofte problemer med selvregulering og selvregulert læring. I skolesammenheng handler dette ofte om hvor mye ansvar du har for egen læring, planlegging av skolehverdagen, oppgaveløsning, arbeidsinnsats og dine sterke og svake sider.

Ellers vil jeg spørre deg om hvilke tiltak som var til hjelp for at du skulle få en bedre skolehverdag, hvilke arbeidsmåter du likte best, erfaringer hvor du følte mestring og tanker om noe kunne vært gjort annerledes for at du kunne hatt en bedre skolehverdag.

Det jeg ønsker å belyse i mitt prosjekt er:

- Hvordan opplever ungdomsskoleelever med ADHD sin skolehverdag i forhold til problemer med selvregulering og selvregulert læring?
- Hvilke erfaringer har disse elevene med tiltak som har vært til hjelp med problemer med selvregulering og selvregulert læring?

Håper du kan tenke deg å delta. Dine erfaringer og opplevelser kan gi viktig kunnskap om ADHD til de som jobber i skolen.

Dette prosjektet er et ledd i min masterstudie ved NLA Høgskolen i Bergen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil gjennomføre ett intervju for å høre om dine opplevelser og erfaringer fra ungdomsskolen. Lengden på intervjuet vil være 1-1,5 time.

Under intervjuet vil jeg bruke lydopptaker i tillegg til å ta enkle notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Både opplysninger om deg og det du forteller under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder, Marit Mjøs, som vil ha tilgang til opplysningene.

I etterarbeidet med intervjuene, vil jeg bruke fiktive navn.

Prosjektet blir avsluttet med en masteroppgave som andre mennesker, fortrinnsvis innenfor skolevesenet kan få tilgang til. Ingen vil kunne kjenne igjen deg som informant i min masteravhandling.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2015.

Da vil alle personopplysninger, lydopptak, notater, utskrift av intervjuet og eventuell e-postkorrespondanse og annet som kan identifisere deg, bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg umiddelbart bli slettet.

Dersom du ønsker å delta, vennligst kontakt meg enten på mail eller på telefon.

Har du andre spørsmål til studien, ta kontakt med meg;

Inger Kristin Sollesnes

Mobilnummer: 99 51 39 75

E-postadresse: ingerk89@hotmail.com

VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien til Inger Kristin Sollesnes, og er villig til å delta. Jeg er informert om at jeg kan trekke meg underveis uten å måtte begrunne dette nærmere

Navn i blokkbokstaver

Tlf.nr.

e-postadresse

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE

INTERVJUGUIDE

Før selve intervjuet starter vil jeg gi informantene muntlig informasjon om:

- Formål med studien
- Behandling av data (konfidensialitet)
- Repetere hva selvregulering og selvregulert læring innebærer
- Spørre informanten om han har noen spørsmål

Oppvarmingsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hva gjorde du etter at du var ferdig på ungdomsskolen?
Har du utdanning eller arbeidserfaring- hvilke?
- Kan du huske/fortelle om når du fikk ADHD diagnosen?
- Alder?
- Har du noen tilleggsdiagnoser?

Åpningsspørsmål

- Hva tenkte du om å begynne på ungdomsskolen?
- Hvordan ble tiden på ungdomsskolen?
- Gode/dårlige minner- hvorfor?
- Kan du beskrive om det var stor forskjell på barneskole og ungdomsskole i forhold til at du måtte ta mer ansvar for ting på skolen selv?
- Hva var forskjellen?
- Kan du fortelle om det var stor forskjell i 8., 9. og 10. trinn i forhold til om du fikk mer ansvar for å huske på ting selv?
(for eksempel levering av arbeid, holde orden på bøker, lekser osv)
- Brukte dere arbeidsplan på ungdomsskolen?
- Hvordan opplevde du å forholde deg til det?
- Hvor langt frem i tid varte arbeidsplanen?
- Hva var de største utfordringene dine gjennom skoledagen i forhold til det faglige (skolearbeid)?

Planlegging, læringsstrategier og metakognisjon

- Kan du fortelle om du satte deg mål for fagene om hva du skulle lære og hva du skulle få ut av timene?
 - karakterer?
- Kan du fortelle om du tenkte gjennom hvor lang tid du skulle bruke på de ulike oppgavene (i timen) for å bli ferdig? (disponering av tid)
 - eller andre oppgaver generelt på skolen?
- Brukte du tidligere erfaringer/ting du hadde lært før som utgangspunkt for å løse arbeidsoppgaver på skolen?
 - tenkte du gjennom om dette kunne være likt som annet du hadde lært før?
- Når du skulle utføre en arbeidsoppgave på skolen, kan du huske om du tenkte hvordan å klare å løse oppgaven på best mulig måte? (læringsstrategi)
- Kan du fortelle om du tenkte over hvorfor du skulle lære om ulike temaer i fagene på skolen?
 - At det var viktig, at du så verdien med det?
- Kan du fortelle om du visste/ tenkte gjennom hvilke timer du skulle ha og hvilke temaer dere skulle ha på skolen før du startet skoledagen?
 - hadde du timeplanen klart for deg?
 - Hadde du med rett bøker og hadde gjort leksene?

Refleksjon i forhold til oppgaveløsning og medelever

- Tenkte du gjennom om du kunne løst oppgaven på en bedre eller annerledes måte etter du hadde utført en oppgave på skolen?
- Hva tenkte du om dine sterke og svake sider i forhold til skolefagene?
 - Hva synes du selv du var flink til og mindre flink til?
- Merket du forskjell på deg selv i forhold til andre i klassen på samme alder? Følte du deg annerledes i forhold til mestring av skolearbeid?
 - orden, huske lekser, innlevering, lese til prøver?

Motivasjon og mestring

- Var det noen fag du likte bedre enn andre?
 - Hvorfor?
- Hva tenkte du om din egen arbeidsinnsats på ungdomsskolen?

- Gjorde du ditt aller beste? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Dersom ja- følte du at du fikk igjen for det?
- Kan du fortelle om hvordan selvtilliten din var i forhold til skolearbeid og mestring av de oppgavene du skulle gjennomføre?
 - Hadde du forventninger til å mestre ulike oppgaver på skolen?
- Følte du at det arbeidet du gjorde i løpet av skoledagen var meningsfylt for deg?
 - Hvorfor, hvorfor ikke?
- Kan du fortelle om hvilken innstilling du hadde når du gikk i gang med oppgavene?
 - Oppmuntret du deg selv- fikk motivasjon?

Positive tiltak

- Kan du huske/gi noen eksempler fra ungdomsskolen hvor noen satte pris på dine sterke sider/interesser?
- Kan du fortelle om de beste minnene du har fra årene på ungdomsskolen i forhold til faglig arbeid?
- Hvilke arbeidsmåter likte du best på ungdomsskolen?
 - Hvorfor?
- Var det noen situasjoner du følte at du fikk til arbeidet du ble satt til å gjøre?
 - Eventuelt hvilke og hvorfor tror du at du fikk det til?
- Er det noe du skulle ønske ble gjort annerledes i forhold til hvordan du kunne hatt det bedre faglig på skolen?
- Hadde du spesialundervisning på ungdomsskolen?
 - Viss ja; hvordan opplevde du dette?

Avslutningsspørsmål

- Hvordan syns du det var å bli intervjuet om dette temaet?
- Var det noen spørsmål du kjenner var ubehagelige å snakke om?
- Har du noen andre spørsmål før vi avslutter intervjuet?