

# Hvilke erfaringer gir PALS-modellen for elever med ADHD?

*En kvalitativ undersøkelse av PALS-modellen gjennom lærere og  
PALS-veiledere*

---

SPED395 – Masteroppgave i spesialpedagogikk



**Mari Hagestad Nag**

Institutt for pedagogikk  
Det psykologiske fakultet  
UNIVERSITETET I BERGEN

Vår 2023



## Sammendrag

Denne kvalitative masteroppgaven er gjennomført med ønske om å undersøke PALS-modellens pedagogiske og organisatoriske prinsipper, og hvorvidt disse fungerer som tilrettelegging for elever med ADHD. Problemstillingen som er presentert er: *Hvordan erfarer lærere og PALS-veiledere at utøvelsen av PALS fungerer for elever med ADHD?* Problemstillingen er utarbeidet med bakgrunn i grunntanken min om at «det som funker for én, kan funke for alle», sammen med et økende fokus på medisinerings som behandling for elever med ADHD, heller enn pedagogisk tilrettelegging.

PALS er en skoleomfattende modell for atferdsregulering, som opprinnelig er fra USA. Modellen er implementert mange steder i Norge, og viser gode resultater for håndtering av elever med atferdsvansker. ADHD er en svært omdiskutert tilstand, hvor behandling hovedsakelig skjer i form av medisinerings. Det fremmes likevel at pedagogiske prinsipper og skolestruktur kan ha stor innvirkning for elevgruppen.

Oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv er fenomenologisk, og oppgaven undersøker fenomenet *Hvordan erfarer PALS-skolen, gjennom PALS-veiledere og lærere, elever med ADHD?* Studien er kvalitativ, og datamaterialet består av fem intervjuer med PALS-veiledere og lærere, samt to observasjoner i PALS-skolen.

Aktørene opplever at PALS-prinsippene fungerer godt for elever med ADHD. Særlig trukket frem er prinsippene: felles språk, relasjoner, positiv anerkjennelse, ros, gode beskjeder, forutsigbarhet, forventninger og øving.

Det kan se ut til at PALS-modellen fungerer godt for elever med ADHD. En finner også samsvar mellom offentlige anbefalinger for tilrettelegging for elevgruppen, og prinsippene som blir tatt i bruk i PALS. Likevel kan det se ut til at den behavioristiske tankegangen som en finner i PALS-modellen i liten grad blir anerkjent i den norske kulturen og skolen, og det er også ytret direkte kritikk mot den.

**Nøkkelord:** PALS, ADHD, atferd, tilrettelegging, behaviorisme, fenomenologi

## Abstract

This thesis investigates SW-PBIS educational principles, and whether these can be used as behavioral support for students with ADHD, through a qualitative approach. The main research question is as follows: *How do teachers and PBIS-counselors experience the SW-PBIS for students with ADHD?* The research question is based on the idea that “what works for one, can work for everyone”, together with an increasing focus on medication as treatment for students with ADHD, rather than educational facilitation.

SW-PBIS is a school-wide model, originally from the USA. The model has been implemented in Norway and has demonstrated good results for pupils with behavioral difficulties. ADHD is a much discussed condition, and is mainly treated with medication. It is nevertheless maintained that educational principles and school structure can have a major impact on the student group.

The thesis has a phenomenological theoretical perspective, and it examines the phenomenon *How does the SW-PBIS, through teachers and PBIS-counselors, experience students with ADHD?* The data consists of five interviewees with PBIS-counselors and teachers, as well as two observations in a PBIS-school.

The findings indicate that the informants feel that the SW-PBIS principles work well for student with ADHD. Particularly highlighted are the principles: common language, relationships, positive recognition, good conversations, predictability, expectations, and practice.

It may seem that PBIS work well for students with ADHD. One also finds agreement between public recommendations for provision for the student group, and the principles that are put into use in PBIS. Nevertheless, it may appear that the behaviorist way of thinking, which is found in PBIS, is to a small extent recognized in the Norwegian culture and in schools.

**Keywords:** SW-PBIS, ADHD, behavior, behavior support, behaviorism, phenomenology

## Forord

Fem minnerike år på Universitetet i Bergen nærmer seg slutten, og en ny epoke står for tur. Fra et årsstudium i pedagogikk som økte interessen min for den allmenne skolepedagogikken, videre til en bacheloroppgave i pedagogikk hvor jeg fikk et innblikk i spesialpedagogikk ved å undersøke samarbeidet mellom skolen, foreldre og PPT hos elever med spesialundervisning. De to siste årene har jeg vært så heldig å være en del av UiB sitt første kull på masterprogrammet i spesialpedagogikk. Jeg er takknemlig for det store engasjementet både hos de ansatte og studentene, og jeg sitter igjen med mange positive erfaringer.

Jeg føler på en enorm takknemlighet overfor alle som har hjulpet meg i masterprosessen. Først og fremst vil jeg takke min gode veileder Bente Isabell Borthne Hvidsten. Tusen takk for gode diskusjoner, idemyldring, råd og hjelp til å samle tankene rundt oppgaven min. Takk for at du har vært så tilgjengelig, og stilt opp med kaffe og mørk sjokolade når det har trengtes. Jeg vil også få takke Kjersti Elisabeth Lea som kom inn som veileder i innspurten av masterprosessen, for gjennomgang, gode innspill og diskusjoner rundt oppgaven min. I tillegg må jeg takke min tante Heidi for at du introduserte meg for spesialpedagogikk, og for gode diskusjoner, tips, refleksjoner, gjennomlesning og hjelp i arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også takke Solveig Songe Heggeland som har tatt seg tid til korrekturlesing av oppgaven min gjennom hele prosessen.

Masterskrivingen hadde ikke vært det samme uten et godt samhold med fantastiske medstudenter. Det har vært fint å dele lange dager, uker og måneder på lesesalen med dere, med 3-timers pauser, pep-talks, men også mye god stemning. Til slutt vil jeg takke alle øvrige; familie og venner – takk for at dere har holdt ut og heia på meg!

Mari Hagestad Nag

Bergen, 15. mai 2023

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	ii
Abstract .....	iii
Forord.....	iv
Innholdsfortegnelse .....	v
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven og situasjonen i Norge.....	1
1.1.1 Politiske føringer og lovverk.....	4
1.2 Begrepsavklaring.....	5
1.2.1 PALS-modellen.....	5
1.2.2 ADHD .....	5
1.2.3 Uønsket atferd .....	6
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.4 Oppgavens oppbygging.....	7
2 Teori .....	8
2.1 PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling.....	8
2.1.1 Teorigrunnlag .....	10
2.1.2 PALS-modellen.....	13
2.1.3 Kritikk av PALS.....	17
2.1.4 Forskning på PALS-modellen.....	19
2.2 ADHD .....	20
2.2.1 Hva er ADHD?.....	21
2.2.2 ADHD innenfor medisinsk forskning .....	22
2.2.3 ADHD innenfor samfunnsforskning .....	23
3 Vitenskapsteori og metode .....	30
3.1 Vitenskapsteori.....	30
3.2 Fenomenologisk tilnærming.....	32

3.3	Forskningsstrategi og design .....	33
3.3.1	Kvalitativ forskningsstrategi .....	33
3.3.2	Semi-strukturert intervju .....	34
3.3.3	Observasjon .....	35
3.4	Datainnsamling .....	36
3.4.1	Utvalg og rekruttering .....	36
3.4.2	Utarbeidelse av intervju- og observasjonsguide .....	38
3.4.3	Gjennomføring av intervju og observasjon .....	38
3.5	Dataanalyse .....	40
3.5.1	Tematisk analyse .....	40
3.5.2	Fremgangsmåte ved analyse .....	41
3.6	Forskningens kvalitet .....	42
3.6.1	Gyldighet .....	43
3.6.2	Pålitelighet .....	43
3.6.3	Overførbarhet .....	44
3.7	Etiske betraktninger .....	45
4	Presentasjon av funn .....	47
4.1	Aktørenes erfaringer .....	47
4.2	PALS-modellen .....	48
4.2.1	Organisatoriske prinsipper som kommer frem i intervjuene .....	49
4.2.1.1	PALS-team .....	49
4.2.1.2	Nettverk .....	50
4.2.1.3	Elev- og foreldremedvirkning .....	51
4.2.1.4	Felles språk og forutsigbarhet .....	52
4.2.1.5	Relasjoner og tilsyn .....	53
4.2.2	Prinsipper som brukes i undervisningen .....	54
4.2.2.1	Positiv anerkjennelse, ros og gode beskjeder .....	54
4.2.2.2	Forutsigbarhet, forventninger og øving .....	57
4.2.3	Inkludering .....	59
4.3	PALS-prinsipper og ADHD .....	61
4.3.1	ADHD-diagnosen .....	61

4.3.2 PALS-prinsipper og tilrettelegging i klasserommet for elever med ADHD ..	62
4.3.3 Utfordringer rundt elever med ADHD .....	63
5 Diskusjon.....	65
5.1 Utfordringer rundt elever med ADHD og PALS-modellen .....	65
5.1.1 ADHD-diagnose.....	65
5.1.2 PALS og elever med ADHD .....	71
5.2 PALS-modellen i tråd med behaviorismen .....	75
5.2.1 Behaviorisme i den norske skolen.....	77
5.3 PALS og inkludering: Funker det for én, funker det for alle? .....	81
6 Konklusjon og avsluttende refleksjon .....	85
6.1 Oppgavens resultater .....	85
6.2 Refleksjoner og veien videre .....	86
7 Litteraturliste .....	88
8 Vedlegg .....	101
8.1 Intervjuguide til lærere .....	101
8.2 Intervjuguide til PALS-veiledere .....	103
8.3 Observasjonsguide .....	104
8.4 Infoskriv til lærere .....	105
8.5 Infoskriv til PALS-veiledere .....	108
8.6 Infoskriv til foreldre .....	111
8.7 Samtykkeerklæring til lærere og PALS-veiledere .....	112
8.8 Prosjektets aktører .....	113
8.9 Godkjenning fra SIKT.....	114
8.10 Koder fra datasett .....	116
8.10.1 Koder fra transkripsjon av intervjuer .....	116
8.10.2 Koder fra beskrivelser av observasjoner .....	116
8.11 Fra koding til tema (funn) .....	117



8.12 Personlig kommunikasjon, E-postutveksling med «Emilie» .....	118
8.13 Søkord for egendefinert tabell i Reseptregisteret – nasjonal oversikt over medisinering .....	119
8.14 Søkord for egendefinert tabell i Reseptregisteret – medisinering i de ulike fylkene .....	120
8.15 Vurdering, behandling og registrering av personvern i henhold til UiB.....	121

# 1 Innledning

Gjennom arbeid på en sommerleir for barn og unge med sjeldne diagnoser, har jeg fått erfare hvordan over 50 ungdommer med ulike diagnoser og utfordringer kan fungere sammen. Samspillet fungerte godt, og dersom én deltaker hadde behov for ekstra tilrettelegging ble dette implementert for hele gruppa, som for eksempel å ha en gjennomgang av dagen etter frokost. Denne tilnærmingen fungerte svært godt, og kom alle deltakerne i gruppa til gode! Gjennom min egen skolegang så opplevde jeg, og har senere sett det i rapporter gjennom mitt utdanningsløp, at elever som har behov for ekstra tilrettelegging ofte blir tatt ut av klassen for å få egne, selekterte tiltak. Heller enn at tilrettelegging blir implementert for hele klassen. Denne erfaringen fra leir, og opplevelsen med selektert tilrettelegging i skolen, var motivasjonen min for å begynne på bachelorprogrammet i pedagogikk, for å få et innblikk i de universelle, pedagogiske prinsippene i den norske skolen. Videre ønsket jeg å bevege meg mot det spesialpedagogiske feltet, og se hvordan en kan tilrettelegge for enkeltelever gjennom nettopp universelle, pedagogiske prinsipper.

Med både personlig erfaring, og kompetanse innhentet fra bachelorprogrammet i pedagogikk og masterprogrammet i spesialpedagogikk, stiller jeg meg spørsmålet: Dersom tilrettelegging av skolehverdagen fungerer godt for én elev, kan det også gi positive ringvirkninger for andre elever? Ideen presenterer at tilrettelegging som iverksettes for en elev ikke nødvendigvis har negativ påvirkning for de andre elevene – den kan faktisk gagne alle! Gjennom mindre selektert tilrettelegging kan en bidra til inkludering av alle elevgrupper i den ordinære klassen, samtidig som resten av klassen får nytte av enkelte tilretteleggingsprinsipper som hovedsakelig er ment for andre elever. Dette oppsummerer grunntanken i denne oppgaven, sammen med påstanden; Det som funker for én, kan funke for alle.

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven og situasjonen i Norge

PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling, og er en norsk versjon av den amerikanske modellen SW-PBIS (School-wide Positive Behavioral Interventions and Support) (Crone & Horner, 2003; Sørli & Ogden, 2015; PBIS, u.å.). SW-PBIS er utviklet ved Universitetet i Oregon. Universitetet har også stått for

innføring av modellen i amerikanske skoler som har vist gode resultater (Sugai & Horner, 2002). Modellen innebærer et skoleomfattende perspektiv på forebygging av atferdsproblemer, og inneholder flere tiltak og implementeringsstrategier som har vist seg å være effektive (Crone & Horner, 2003). Den norske versjonen, PALS, er utarbeidet ved NUBU (Nasjonalt Utviklingssenter for Barn og Unge, tidligere Atferdssenteret), og den nasjonale implementeringen av PALS startet i 2002 (Sørliet et al., 2014). I dag finnes det 165 PALS-skoler i Norge (Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge [NUBU], u.å.). I Utdanningsdirektoratets rapport *Forebyggende innsatser i skolen*, hvor flere forebyggende programmer i skolen er undersøkt, presenterer de PALS som et skoleomfattende program hvor organisering og tiltak omfatter hele skoleorganisasjonen og involverer hele personalet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Utdanningsdirektoratet presiserer at målet med PALS er «Å styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 39).

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at PALS-modellen er med på å forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen, styrke klasse miljøet og bidra til økt inkludering i skolen (Sørliet & Ogden, 2015; Borgen et al., 2021). NUBU presiserer hvordan modellen er særlig godt egnet for elever som utøver uønsket atferd:

Gjennom god tilrettelagt læringsstøtte og samhandling forebygges og reduseres læringshemmende atferd og problemer i læringsmiljøet. [...] Elever som viser utfordrende atferd blir møtt med forutsigbare reaksjoner av trygge voksne. [...] Forskning viser at elever som viser alvorlig utfordrende atferd har best utviklingsmuligheter når de er inkludert i skolen og lokalmiljøet. (NUBU, 2019/2020).

Modellen har videre et inkluderingsprinsipp med universelle tiltak for alle elever i alle situasjoner på skolen, i klasserommet og på SFO. For elever med høyere grad/forekomst av uønsket atferd kan ekstra tiltak settes inn (Arnesen et al., 2014; Sørliet & Ogden, 2015). PALS-modellen møter derfor min grunntanke om hvordan en kan ha universelle tiltak som omfatter alle elever, men som kan være ekstra viktig for noen elevgrupper.

PALS-modellen er hovedsakelig rettet mot å forebygge uønsket atferd. I min oppgave vil fokuset være rettet mot hvordan PALS-modellen fungerer for elever med ADHD.

Jeg har valgt denne tilnærmingen da ADHD er en psykisk forstyrrelse (Felleskatalogen, 2019), og dermed mer fastsatt enn begrepet om elever som utøver uønsket atferd. Dette fører til at det finnes nasjonale retningslinjer og anbefalinger på hvordan en kan behandle ADHD, samt relevant og gyldig forskning med like diagnosekriterier som jeg selv har tatt i bruk, og som derfor kan brukes i oppgaven.

Helsedirektoratet fremmer at tiltak for ADHD bør være både medisinske og pedagogiske (Helsedirektoratet, 2022). På verdensbasis, og i Norge, retter forskning på ADHD likevel blikket mot en medisineringspraksis som behandling, heller enn pedagogisk tilrettelegging (Zoëga et al., 2011; Morrow et al., 2012; Engh, 2014; Helsedirektoratet, 2020; ADHD Norge, 2021a; Borgen et al., 2021; Widding-Havneraas et al., 2022). Slik faller ADHD ofte over i det «medisinske» feltet heller enn i det «spesialpedagogiske» feltet. Iglum presiserer imidlertid pedagogikkens relevans innenfor ADHD, og skriver at skolens struktur og innhold gjør det vanskelig å prestere hvis en har en oppmerksomhets- eller konsentrasjonsvanske (Iglum, 1997). Videre poengterer Iglum at ordensregler, disiplin og tydelige avtaler vil være av stor betydning, særlig for elever med ADHD (Iglum, 1997).

Overmedisinering og overdiagnostisering av ADHD-diagnosen er et sentralt tema i dagens kultur, og jeg finner derfor at forskning på pedagogiske prinsipper er særlig interessant å utforske. Nettopp fordi en «enkel løsning» i form av medisinering ser ut til å bli valgt som behandling, selv om det i flere år har blitt uttrykt stor bekymring rundt økningen av behandlingen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010). Det kan se ut til at denne behandlingen likevel blir valgt da den krever mindre ressurser enn tilrettelegging i skolen vil kreve. Da jeg kom over PALS-modellen, som har noen grunnleggende universelle prinsipper som særlig fungerer godt for elever som utøver uønsket atferd, ble denne skolen interessant å undersøke. Hvilke prinsipper er det de legger vekt på, som alle elevene kan være en del av? Står disse prinsippene i samsvar med generelle tilretteleggingsstrategier for elever med ADHD?

Jeg opplever at det spesialpedagogiske feltet får for lite å si innenfor behandling av elever med ADHD. Gjennom min oppgave vil jeg dermed forsøke å styrke (spesial)-pedagogikkens sentrale rolle i arbeidet med elever med ADHD. Samtidig ønsker jeg å

undersøke hvorvidt det er mulig med en inkluderende tilrettelegging for denne elevgruppen.

### **1.1.1 Politiske føringer og lovverk**

Flere politiske føringer og lovverk ligger til grunn før økt oppmerksomhet på arbeid med barn og unge sitt oppvekstmiljø. Tradisjonelt sett har tiltak mot uønsket atferd i skolen vært rettet mot enkeltelever, men de siste tiårene har utviklingsarbeid med forskningsbaserte tiltak som fremmer helhetlig tenkning i arbeid med elevmiljøet økt (Ogden, 2010).

I Opplæringslova finner en flere paragrafer som kan harmonere med hvordan PALS-modellen fungerer. Inkludert §1-3 Tilpassa opplæring, §1-4 Tidlig innsats på 1. – 4. trinn, §5-4 Nærmere om saksbehandlingen i forbindelse med vedtak om spesialundervisning, §9 A-4 Aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt læringsmiljø og §10-8 Kompetanseutvikling (Opplæringslova, 1998). Det er verdt å nevne at det vil komme en ny opplæringslov ved studiestart 2024, som vil endre både begreper og definisjoner (Prop. 57 L, (2022-2023)).

Rapporten *Forebyggende innsatser i skolen* viser at programmer for forebygging av uønsket atferd i skolen i Norge, startet på 1990-tallet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Veiledningen *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene* presiserer at forskning viser at gode skole- og læringsmiljøer beskytter effektivt mot problemutvikling hos barn og unge (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). I 2011 ble Stortingsmelding nr. 18 *Læring og fellesskap* publisert, som legger fokus på tre strategier for forbedring av utdannings-systemets evne til å møte elevmangfold: «1) fange opp – følge opp, 2) målrettet kompetanse – styrke læringsutbyttet og 3) samarbeid og samordning – bedre gjennomføring» (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 11-12). Et av målene er å undersøke tiltak som fremmer et godt læringsmiljø. En ser da på sammenhenger mellom uønsket atferd og skoleprestasjoner, og erkjenner at barn har bedre utvikling både faglig og helsemessig dersom de opplever mestring, får faglige utfordringer, har tydelig klasseledelse og gode relasjoner til lærere og medelever (Meld. St. 18 (2010-2011)). Rapporten *Behandling av Norges fjerde rapport til FN om oppfølging av barnekonvensjonen: Avsluttende merknader fra FNs komité for barns rettigheter januar 2010* fremmer en alvorlig bekymring over undersøkelser som viser sterk økning i utskrivning av sentralsti-

mulerende medisiner (Ritalin og Concerta) til barn med ADHD-diagnosen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010).

## 1.2 Begrepsavklaring

Før jeg presenterer oppgavens problemstilling og det teoretiske rammeverket, finner jeg det nyttig å gå nærmere inn på tre sentrale begreper i oppgaven. Disse begrepene står sterkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og gjør seg gjeldende gjennom hele oppgaven.

### 1.2.1 PALS-modellen

PALS-modellen innebærer et skoleomfattende perspektiv på forebygging av atferdsproblemer, og inneholder flere tiltak og implementeringsstrategier. Begrepet PALS-skoler vil bli brukt om skoler som har implementert PALS-modellen gjennom NUBU, som har ansvar for modellen i Norge. Skolen kan enten være organisert med elever på 1. – 7. trinn, 1. – 10. trinn eller 8. – 10. trinn. Modellen er som nevnt hentet fra USA, under navnet SW-PBIS (Crone & Horner, 2003; Sørli & Ogden, 2015). Jeg vil likevel benytte begrepet PALS-modell og PALS-skole, selv om jeg tar i bruk forskning på både PALS og SW-PBIS. Kapittel 2.1 vil komme nærmere inn på PALS-modellen og dens teorigrunnlag.

### 1.2.2 ADHD

ADHD står for *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, og er en nevroutviklingsforstyrrelse som omfatter en tilstand der nevrologisk og psykologisk utvikling er forsinket eller avvikende fra tidlig barndom (Nielsen, 2015; American Psychiatric Association [APA], 2022). Vi kan finne diagnosen i det amerikanske diagnosesystemet DSM-5 (Diagnostic Statistical Manual) som er utarbeidet av foreningen for amerikanske psykiatere, og som er i bruk i USA, Canada og Australia (Nielsen, 2015; Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening [NBUP], 2019). World Health Organization (WHO) har også et internasjonalt diagnosesystem – ICD (International Classification of Diseases). ICD brukes av medlemslandene av WHO, inkludert Norge (NBUP, 2019; Direktoratet for e-helse, 2022). Selv om diagnosen navngis ulikt i DSM-5 (ADHD) og ICD-10 (Hyperkinetiske forstyrrelser), er ADHD det mest brukte navnet på diagnosen over hele verden, og jeg vil derfor bruke dette navnet i min oppgave (World Health

Organization [WHO], 2019; WHO, 2023a; APA, 2022). I oppgaven min har jeg valgt å undersøke elever med tilstanden ADHD, da dette er med på å spisse problemstillingen min og forenkle litteratursøk på tilretteleggingsstrategier. I tillegg opplever jeg at aktørene mine enklere kunne svare på spørsmål om elevgruppen da tilstanden er mer definert. Kjernesymptomer og diagnosekriterier for ADHD vil bli nærmere presentert i kapittel 2.2.1.

### **1.2.3 Uønsket atferd**

Opgaven min ønsker hovedsakelig å fokusere på elever med ADHD, og hvordan ulike prinsipper kan virke inn på elevgruppen. I observasjonene mine ble ikke eleven(e) med ADHD identifisert, og jeg måtte derfor se til elever som utførte uønsket atferd, uten at jeg visste hvorfor de utførte atferden. Jeg har derfor valt å bruke begrepet «uønsket atferd» i oppgaven. Begrepet er også valgt med bakgrunn i at PALS-modellen fremmer et ønske om å forsterke ønsket atferd hos elevene. I tillegg er det viktig å få frem at jeg ønsket å se til PALS sine universelle prinsipper som er gjeldene for 100% av elevene, og som fungerer godt nok for 80-90% av elevene. Alle elever kan utføre uønsket atferd, og jeg ville se hvordan prinsippene fungerte som håndtering av denne atferden. Jeg finner derfor at begrepet uønsket atferd inkluderer hele elevgruppen. I litteraturen blir det imidlertid brukt flere begreper om hverandre som; atferd som utfordrer, utagerende atferd, forstyrrende atferd og problematferd – uten nødvendigvis særlig begrunnelse. Begrepet «atferdsvansker» blir i forskning gjerne brukt om elevgruppen som utfører uønsket atferd, og jeg har derfor valgt å beholde dette begrepet når jeg henviser til forskning og teori. Til slutt er det viktig å presisere at elever med ADHD ikke nødvendigvis trenger å ha en atferdsvanske, da ADHD også rommer oppmerksomhetsforstyrrelser, impulsivitet og hyperaktivitet.

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Gjennom PALS-modellen får elever med ADHD tilrettelagt skolehverdagen gjennom universelle pedagogiske og organisatoriske prinsipper (Borgen et al., 2021). I denne oppgaven har jeg utført en kvalitativ undersøkelse hos et utvalg PALS-skoler ved hjelp av en fenomenologisk vitenskapelig tilnærming. Jeg har undersøkt fenomenet:

*Hvordan erfarer PALS-skolen, gjennom PALS-veiledere og lærere, elever med ADHD, og har dermed forsøkt å få frem aktørers resultat og erfaringer rundt elever med ADHD i PALS-skolen. Hovedproblemstillingen som vil bli presentert er:*

***Hvordan erfarer lærere og PALS-veiledere at utøvelsen av PALS fungerer for elever med ADHD?***

Jeg ønsker å undersøke hvordan PALS-modellen fungerer for elever med ADHD. For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke pedagogiske prinsipper i PALS-modellen påvirker og ligger til grunn for undervisningen, og hvordan er disse særlig rettet mot elever med ADHD?
2. Hvordan påvirker den organisatoriske strukturen til PALS-modellen elevene på skolen, da særlig elever med ADHD?
3. Hvordan passer PALS-modellen, som er en behavioristisk og amerikansk modell, inn i den norske skolen?

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Masteroppgaven består av åtte kapitler, *Innledning (1), Teori (2), Vitenskapsteori og metode (3), Presentasjon av funn (4), Diskusjon (5), Konklusjon og avsluttende refleksjon (6), Litteraturliste (7) og Vedlegg (8)*. *Innledningskapittelet (1)* gjør rede for oppgavens bakgrunn og situasjonen i Norge, politiske føringer rundt temaet, en begrepsavklaring og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. *Teorikapittelet (2)* tar for seg forskning og teorigrunnlaget til PALS og ADHD. Videre presenteres *vitenskapsteori og metode (3)* som er brukt i oppgaven. Dette innebærer vitenskapelig ståsted, fremgangsmåter og metoder som er tatt i bruk i datainnsamlingen, metoden for gjennomførelse og bearbeiding av materialet. Forskningens kvalitet og etiske betraktninger vil og bli belyst. *Presentasjon av funn (4)* fremmer funn som kom frem av det analyserte datamaterialet. Resultatene, sammen med teorien som presenteres, diskuteres i *diskusjonskapittelet (5)*. En *oppsummering og avsluttende refleksjon (6)* følger med en oppsummering og refleksjon over det ferdige arbeidet. Oppgaven avsluttes med en *litteraturliste (7) og vedlegg (8)*.



## 2 Teori

Målet med oppgaven har vært å utforske problemstillingen *Hvordan erfarer lærere og PALS-veiledere at utøvelsen av PALS fungerer for elever med ADHD?* Jeg har en fenomenologisk tilnærming i utforskingen. Som en del av arbeidet vil jeg se på allerede eksisterende forskning, og jeg finner det nyttig å presentere forskning på PALS og ADHD hver for seg. Teorikapittelet vil danne et grunnlag for oppgaven ved at det tar for seg tidligere forskning som senere blir brukt til å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Teorien er hovedsakelig funnet gjennom litteratursøk i Google Scholar, og ved den såkalte «snøballmetoden» – som innebærer å se i litteraturlister for å finne nye artikler, som igjen har en litteraturliste som er interessant. I tillegg har boken *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* vært vesentlig i teoridelen angående PALS (Arnesen et al., 2014).

Jeg har delt kapittelet i to; 2.1 PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling og 2.2 ADHD med tilhørende underkapitler, for å få frem tidligere forskning på fenomenet jeg vil undersøke. Jeg vil starte med å presentere PALS i kapittel 2.1. Jeg tar for meg PALS sitt multiteoretiske teorigrunnlag, strukturen til PALS-modellen, kritikk av modellen og til slutt forskning på PALS-modellen i Norge. Kapittel 2.2 tar for seg ADHD. Her innleder jeg med å undersøke hva ADHD er ifølge diagnosemanualene DSM og ICD. Videre vil jeg presentere tidligere forskning på ADHD, både innenfor medisinsk forskning og innenfor samfunnsforskning. Da ADHD er en diagnose som innebærer både medisinsk og pedagogisk behandling, finner jeg det relevant og nødvendig å se på forskningen på begge disse feltene for å få en helhetlig forståelse av diagnosen (Helsedirektoratet, 2022).

### 2.1 PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling

Den amerikanske SW-PBIS-modellen kan spores til Skinners behaviorisme (Sugai & Horner, 2015; Knestrict, 2018). Behaviorismen fremholder at atferd kan forklares som relasjoner mellom stimuli og responser (Watson, 1958; Skinner, 1974). De behavioristiske prinsippene om instrumentell (operant) betingning og forsterkning (straff og belønning) er svært mye brukt innenfor atferdsmodifikasjon, særlig innenfor behandling av atferdsproblemer (Imsen, 2011). I SW-PBIS-modellen er behaviorismen derfor et sentralt læringsperspektiv. En behavioristisk oppfatning av læring innebærer atferds-

endring som følge av læring gjennom eksterne hendelser (Woolfolk, 2004). Teorien beskriver at en handling (atferd) henger sammen med det som utløser atferden (stimuli), og det som følger etter atferden (konsekvens). Betydningen av belønning (såkalt forsterkning) er særlig interessant for å forstå hvorfor en person utfører en handling (Lyngsnes & Rismark, 2020). Skinner presenterer begrepet operant betinging, hvor han beskriver hvordan konsekvensene i stor grad er med på å avgjøre om en person vil gjenta en atferd (som førte til konsekvensene) (Woolfolk, 2004; Lyngsnes & Rismark, 2020). Hovedprinsippet er at atferd forsterkes gjennom belønning av det positive. Belønningen må skje umiddelbart etter atferden, og kan være i form av godteri, penger, oppmerksomhet, ros, leketid etc. (Lyngsnes & Rismark, 2020). Gjennom forsterkning kan en både tilføre noe (ros) eller ta vekk noe (oppmerksomhet) for å fremme ønsket atferd. På tilsvarende måte kan straff tas i bruk ved å tilføre noe (tilsnakk) eller ta vekk noe (oppmerksomhet) for å hindre en atferd (Jack Westin, u.å.). PALS-modellen skal i henhold til teorien hovedsakelig bruke positiv forsterkning, eller *positive statement*, for å øke ønsket atferd (Arnesen et al., 2014). Slik er det også i mitt materiale. Gjennom intervjuer og observasjoner fant jeg at lærere hovedsakelig bruker belønning (forsterkning) for å øke ønsket atferd, og i liten grad straffer uønsket atferd (gjennom negative konsekvenser). *Figur 2.1* viser hvordan både forsterkning og straff kan øke/hindre en atferd.

**Figur 2.1**

*Behavioristisk tilnærming for å øke/hindre atferd*

	<b>Forsterkning</b> (atferden øker/oppretholdes)	<b>Straff</b> (atferden minker)
<b>Positiv</b> (tilføre noe)	Tilfører ros – sitter rolig	Tilsnakk – fravær av uønsket atferd
<b>Negativ</b> (ta vekk noe)	Ta vekk oppmerksomhet – sitter mer rolig	Ta vekk oppmerksomhet – fravær av uønsket atferd

*Note:* Revidert figur. Figuren er bearbeidet fra Jack Westin (Jack Westin, u. å.).

Mye av det pedagogiske tankegodset i Norge stammer fra Rousseau, Herbart, Dewey og Piaget (Woolfolk, 2004; Imsen, 2011). Dette omfatter ideer om aktiviteter i klasserommet, likeverd mellom lærer og elev, en opplæring som tar hensyn til elevens

forutsetninger og tilpasses det nivået eleven befinner seg på (Imsen, 2011). En slik praksis kan også ses opp mot det sosiokulturelle lærings-perspektivet til Vygotsky (Woolfolk, 2004). Lyngsnes og Rismark påpeker at atferdsteoretiske prinsipper, som Skinners teori, likevel har vært brukt i skolen til disiplinering og regulering av atferd til alle tider i den norske skolen (Lyngsnes & Rismark, 2020).

Teorigrunnlaget til SW-PBIS-/PALS-modellen er multiteoretisk, da flere perspektiver på læringssyn og forståelse er implementert. Det er sentralt å merke seg at PALS er en fornorsknet modell av SW-PBIS. Det er gjort små tilpasninger til norske forhold, men kjernemodellen og implementeringen av tiltakene er likevel identiske i PALS og SW-PBIS (Borgen et al., 2021). Forskning har og vist tilnærmet like resultater for PALS som for SW-PBIS (Sugai & Horner, 2002; Utdanningsdirektoratet, 2006; Sørli & Ogden, 2015; Aasheim et al., 2018). Under vil jeg presentere deler av teorigrunnlaget for PALS (og SW-PBIS).

### 2.1.1 Teorigrunnlag

PALS-modellen bygger på utviklingspsykologiske teorier om hvordan atferd utvikler seg i samspill mellom elever og omgivelser, og læringsteorier (Arnesen et al., 2014). Arnesen et al. argumenterer for et multiteoretisk grunnlag da «det er vanskelig å tenke seg at én teori kan ivareta alle sider ved elevenes fungering og læringsmiljø i skolen» (Arnesen et al., 2014, s. 37). Fundamentet til PALS er blant annet basert på; det utviklingsøkologiske, utviklingspsykologiske teorier, tilknytningsteori, nevrobiologisk forskning, sosial læringsteori, sosial interaksjons læringsteori, sosiokulturelle lærings-teori, sosial tilknytnings- og kontrollteori og transaksjonsmodellen (Aasheim et al., 2018). Av disse vil jeg i dette kapittelet trekke frem *sosial læringsteori* (Bandura, 1973, 1986), *læringsteori for sosial interaksjon* (Patterson, 2002) og Bronfenbrenners *utviklingsøkologiske modell* (Bronfenbrenner, 1979; Arnesen et al., 2014). Disse tre teoriene finner jeg, i samsvar med Arnesen et al., særlig sentrale for å forstå PALS-modellen (Arnesen et al., 2014).

Noen læringsteorier legger vekt på læring som et resultat av omverdenen sin respons på ens atferd, mens andre vektlegger kognitiv læring. Den såkalte «PALS-boka»; *Positiv læringsstøtte: Hele skolen skal med!* av Arnesen et al. trekker blant annet frem Banduras *sosiale læringsteori* som fremhever at de miljømessige konsekvensene kan

påvirke læring og vedlikeholde aggresjon (Bandura 1973, referert i Arnesen et al., 2014). Bandura hevdet i sin opprinnelige teori at barn lærer gjennom å observere hvilken respons andre får for sin aggressive atferd, eller gjennom deres egne erfaringer vedrørende om aggressiv atferd lønner seg (Bandura, 1973). I en senere versjon av sosial læringsteori, legger Bandura mer vekt på hvordan barns oppfatninger og kognitiv bearbeiding av samhandlingen med det sosiale miljøet påvirker sosial atferd (Bandura, 1986, referert i Arnesen et al., 2014). Bandura viser til at barns vurdering av handlinger sammen med opplevelse av egen mestring påvirker atferden (Bandura, 1986). Slik lærer ikke elevene passivt, men ved aktiv bearbeiding av egne erfaringer.

Patterson presenterer sin *læringsteori for sosial interaksjon*, som er utviklet med bakgrunn i Banduras sosiale læringsteori (Patterson, 2002). Sosial interaksjonslæringsteori forklarer hvordan aggressiv atferd læres innenfor rammen av foreldre-barn-relasjoner, som i PALS tilsvarer lærer-elev relasjoner. Patterson poengterer at det dreier seg om en toveis påvirknings- og læringsprosess, der uegnet grensesetting og manglende tilsyn er en viktig årsak til antisosial atferd (Patterson, 2002; Arnesen et al., 2014). Fokuset er derfor rettet mot barnets erfaringer i familien, før det senere også påvirkes i møte med andre elever og voksne i skolen, samt manglende mestring i skolehverdagen (Patterson, 2002). Teorien bygger på observasjon av samhandling i familier, og Patterson er spesielt opptatt av risikofaktorer hos barnet og hvordan håndteringsreaksjonen hos foreldre og andre voksne kan bidra til å redusere uønsket atferd hos barnet.

Patterson har utviklet begrepet tvingende samspillmønstre, som dreier seg om situasjoner hvor barnet reagerer med negativ atferd for å få det som han eller hun vil (Patterson, 2002). Gjennom slik handling får en fastlåste interaksjoner mellom barnet og omverden. Dette kan imidlertid ikke oppfattes som en bevisst maktkamp. Det dreier seg heller om lærte og overlærte negative mønstre som praktiseres automatisk. Dette kan for barnet redusere ubehag eller gi opplevelse av kontroll, og utfordringen blir da å snu negativ atferd til ny, positiv atferd. Patterson trekker frem at normalutvikling hos barn forutsetter et forutsigbart eller konsistent omsorgsmiljø (Patterson, 2002). Arnesen et al. skriver: «For å redusere aggressiv atferd trenger barn å bli bekreftet for positiv atferd samtidig som de opplever at negativ atferd får umiddelbare negative konsekvenser» (Arnesen et al., 2014, s. 44). I skolen trenger da eleven på forhånd å vite hva

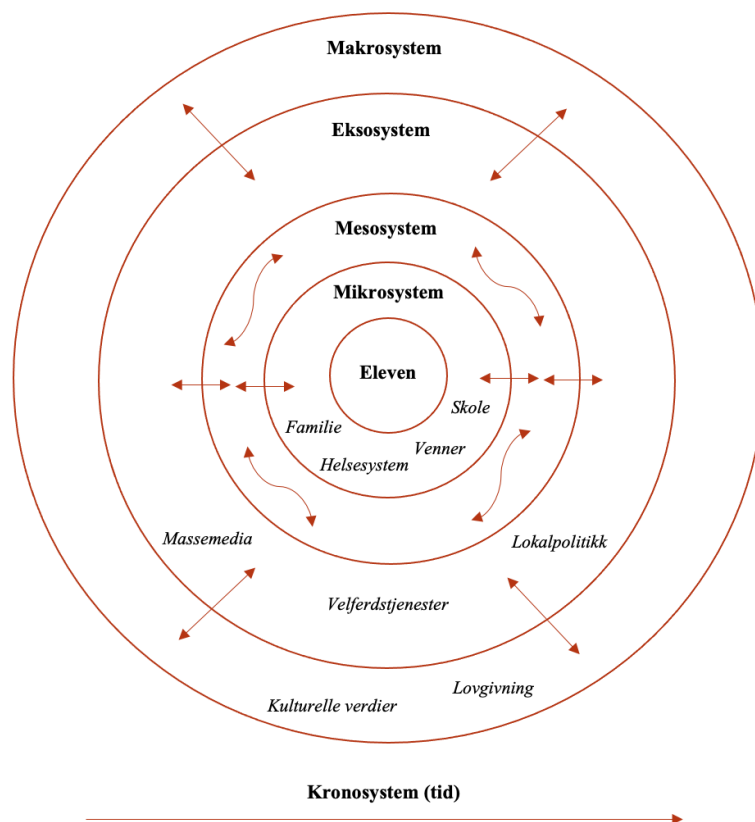
konsekvensene av en handling fører til. Enkelt sagt, trenger eleven konsekvente reaksjoner med positive tilbakemeldinger på positiv atferd, og kontrollerte negative konsekvenser på uønsket atferd (Patterson, 2002; Arnesen et al., 2014).

Både Bandura og Patterson vektlegger betydningen av samarbeid og relasjon mellom barn og voksne (Bandura, 1986; Patterson, 2002). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan derfor ses på som en sentral teori i PALS-modellen, hvor barns utvikling blir beskrevet som en gjensidig tilpasning mellom barnet og miljøet i forandring (Bronfenbrenner, 1979). Modellen skiller seg fra «vanlig» utviklingspsykologi gjennom at den inkluderer analyse av miljøet og de samfunnsmessige strukturenes påvirkning på individet (Johannessen et al., 2020). Dette kan føre til bedre samarbeid, felles forståelse og enighet i opprettelse av organisatoriske, pedagogiske prinsipper (på skolenivå) som vil påvirke eleven. Den utviklingsøkologiske modellen består av konsentriske sirkler som omgir individet (se *Figur 2.2*). I den innerste sirkelen rundt eleven, det såkalte mikrosystemet, er elevens nærmeste miljø som familie, skole og venner. Den andre sirkelen, mesosystemet, representerer relasjonene og kommunikasjonsflyt mellom de ulike aktørene i mikrosystemet. Mesosystemet har særlig fokus på samhandling, relasjoner og overganger mellom ulike mikrosystem, som for eksempel hjem-skole. Den tredje sirkelen er eksosystemet som tar for seg sosiale institusjoner. Siste sirkel, makrosystemet, omfatter samfunnet i sin helhet, kulturelle verdier, lovgivning og politikk (Klefbeck & Ogden, 2003; Danielsen, 2017; Vogt, 2020).

Den utviklingsøkologiske modellen viser at det er forbindelse og kommunikasjon mellom aktører på de ulike nivåene, som kan bidra til forståelse på tvers av nivåene. «Den gjensidige påvirkningen skjer både innenfra og utover og vice versa», skriver Johannessen et al. (2020, s. 93). Kontakten mellom mikrosystemene kan synes å være avgjørende for utviklingen hos den enkelte elev. Arnesen et al. skriver at «[e]t godt sammenvevd mesosystem mellom hjem, skole og fritidsmiljø gir bedre utviklingsmuligheter enn hvert av miljøene for seg.» (Arnesen et al., 2014, s. 39). Gjennom et slikt syn kan en se den individuelle eleven, og hvilke tiltak som vil være skreddersydd for han eller henne med tanke på hvilken sosial kontekst eleven står i. Tiltakene vil fungere på tvers av aktørene i de ulike systemene i modellen, være langsiktige og vil slik styrke samarbeidet (støtteapparatet) i elevens oppvekstarenaer (Klefbeck & Ogden, 2003).

**Figur 2.2**

*Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*



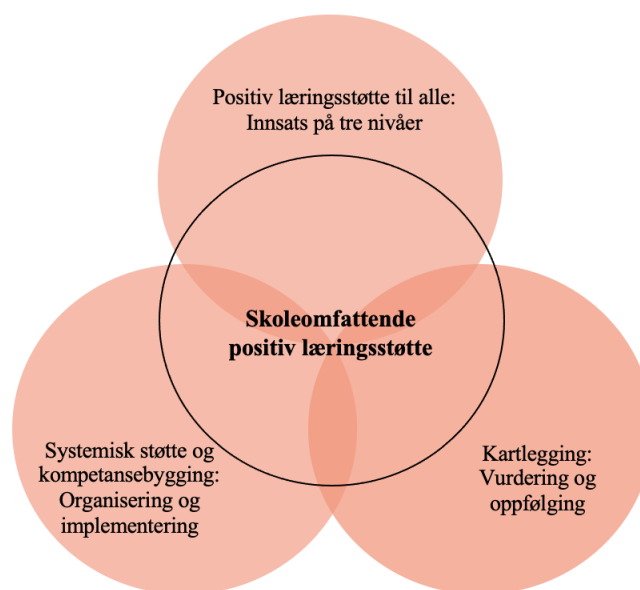
*Note:* Forenklet figur. Figuren er bearbejdet fra *Elevens og skolens læringsmiljø – medvirkning og trivsel* (s. 28) av Danielsen, 2017.

**2.1.2 PALS-modellen**

PALS fremmer prinsippet «alle med», med målsetningen om en inkluderende skole hvor alle skal oppleve mestring uavhengig av sine forutsetninger (Arnesen & Meek-Hansen, 2011; Arnesen et al., 2014; Aasheim et al., 2018). Modellen er som nevnt en skoleomfattende tiltaksmodell, med et problemforebyggende og kompetanseutviklende formål (Aasheim et al., 2018). Modellen har tre fokusområder: systemisk støtte og kompetansebygging, kartlegging og positiv læringsstøtte til alle (Arnesen & Meek-Hansen, 2011; Arnesen et al., 2014; Aasheim et al., 2018). *Figur 2.3* viser de tre fokusområdene som påvirker hverandre direkte og til sammen utgjør rammeverket for skolens utviklingsarbeid (Arnesen et al., 2014).

## Figur 2.3

### *Fokusområdene i et skoleomfattende nettverk*



*Note:* Figuren er bearbejdet fra *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* (2.utg., s. 23) av Arnesen et al., 2014.

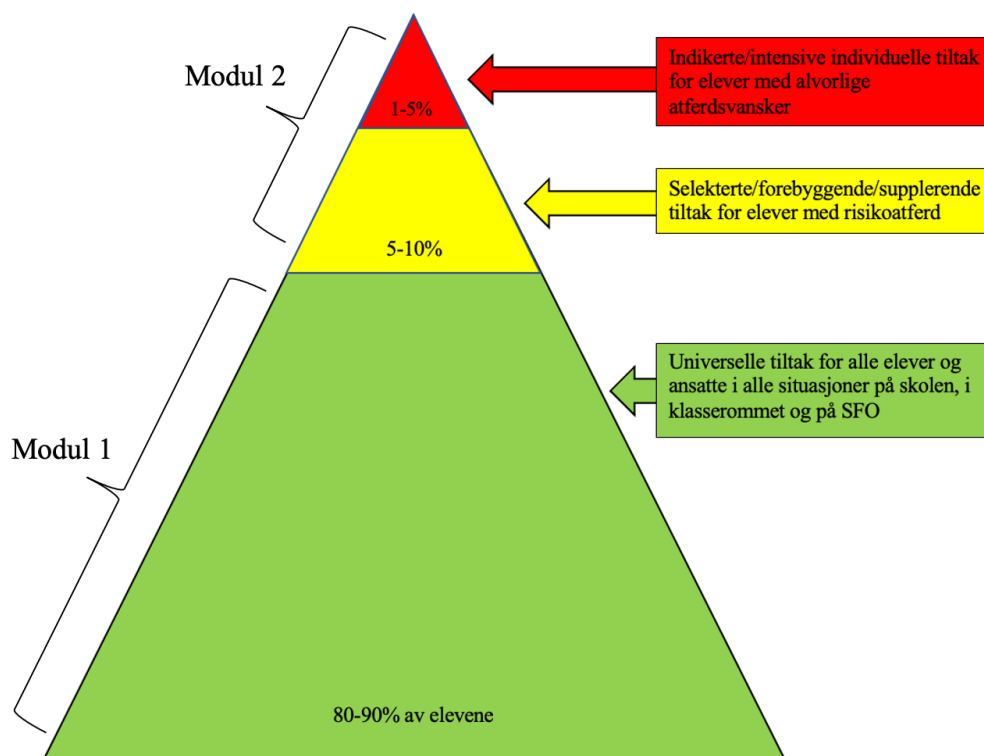
*Systemisk støtte og kompetansebygging* dreier seg om hvordan skolen organiserer arbeidet sitt for å bygge en skole som legger vekt på å utvikle, støtte og opprettholde kompetanse (Arnesen et al., 2014). Fokus rettes mot alle skolens områder, og omfatter både interne og eksterne enheter. Av dette følger det at en må tilrettelegge for god samordning mellom ulike tiltak og de ulike aktørene (Arnesen et al., 2014). *Kartlegging, vurdering og oppfølging* innebærer et kontinuerlig fokus på vurdering av enkeltelevens utbytte av undervisning og intervensjoner (Arnesen & Meek-Hansen, 2011; Arnesen et al., 2014). *Positiv læringsstøtte til alle* dreier seg om positiv formidling i kommunikasjon i læringssituasjoner og samhandling med elevene (Arnesen et al., 2014). I undervisningen handler det om konkrete tilpasninger for enkeltelevens behov og forutsetninger.

PALS bruker en tiltaksmodell som består av tre innsatsområder – nivåer (*Figur 2.4*) (Sugai & Horner, 2002; Arnesen & Meek-Hansen, 2011; Arnesen et al., 2014; Aasheim et al., 2018; Borgen et al., 2021). *Figur 2.4* viser de tre målgruppene: de universelle innsatsene som omfatter alle (80-90%), selekterte tiltak som omfatter elever med

moderat risiko for atferdsproblemer (5-10%) og indikerte tiltak for elevene med høy risiko for atferdsproblemer (1-5%) (Sugai & Horner, 2002; Arnesen et al., 2014; Aasheim et al., 2018).

**Figur 2.4**

*Innsatsmodell og nivåer*



*Note:* Figuren er bearbejdet fra *The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports* (s. 38) av Sugai & Horner, 2002, i *Behavior Analysis in Practice* 8(1), [https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03); *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* (2.utg., s. 18) av Arnesen et al., 2014.

På det universelle nivået er målet å redusere risikofaktorer som læringshemmende atferd, sosial isolasjon, skolefravær, ensomhet, utrygge relasjoner, dårlig selvbilde og mobbing (Aasheim et al., 2018). Alle elever er med på dette nivået, både de anslagsvis 80-90% som lærer som forventet og de resterende 15-20% (Arnesen et al., 2014). De universelle forebyggende tiltakene fungerer altså godt nok for rundt 80-90% av elevene. Elever på nivå 2 trenger supplerende støtte og selekterte tiltak. Slike tiltak retter seg mot elever med moderat risiko for atferdsproblemer, som utøver uønsket atferd av og til



(Arnesen et al., 2014; Aasheim et al., 2018). På nivå 2 ønsker en å intensivere de universelle tiltakene slik at elevene fremdeles i størst mulig grad kan få hjelp inne i klassen (Arnesen et al., 2014). Eksempler på slike selekterte tiltak er ekstra voksenkontakt, intensiv skolefaglig støtte, intensiv sosial ferdighetsopplæring, utvidet foreldresamarbeid, samt systematisk bruk av positive og negative konsekvenser (Arnesen et al., 2014).

På nivå 3 finner vi indikerte tiltak som retter seg mot elever som har høy risiko for sammensatte og alvorlige atferdsproblemer (Aasheim et al., 2018). Denne elevgruppen vil trenge mer intensiv støtte i tillegg til de universelle og selekterte tiltakene, og kan også få tilbud gjennom PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), barneverntjenesten eller skolehelsetjenesten (Arnesen et al., 2014; Aasheim et al., 2018). Skolen kan også forebygge og redusere alvorlige atferdsproblemer gjennom individuelle opplæringsplaner (IOP) og handlingsplaner. Elevgruppen kan i tillegg få intensiv faglig støtte, intensiv sosial ferdighetsopplæring og mentorer i personalet (Arnesen et al., 2014). Det universelle nivået (nivå 1) blir ofte omtalt som modul 1, og nivå 2 og 3 blir omtalt som modul 2 (Arnesen et al., 2014).

I PALS-modellen ønsker en som vist å arbeide med elever som viser uønsket atferd gjennom flere forskjellige strategier. For å fange opp elever som trenger mer tilpasset støtte, er en ifølge PALS-tankegangen nødt til å se årsakssammenhenger, strukturer i miljøet og årsaksforklaringer fra flere perspektiver (Arnesen et al., 2014). Både Aasheim et al. og Sugai & Horner skriver at resultatene oppnås gjennom et samvirke av fire hoveddeler; system, praksis, data og resultat (Sugai & Horner, 2002; Aasheim et al., 2018). *Systemdelen* omfatter skolens indre og ytre støttesystem som skal støtte opp om skolens PALS-arbeid. Skolens indre støttesystem er skolens ansatte, inkludert skoleledelsen, og elevenes foresatte, og skolens ytre støttesystem er politisk og administrativt ledelse på kommunalt nivå, PPT og andre tjenester som er involvert i arbeid med barn og unge. *Praksisdelen* omfatter tiltaks- og kjernekomponenter som skal fremme et positivt læringsmiljø. Dette handler om å omsette teori til tiltak ved den enkelte skolen. *Datadelen* innebærer systematisk kartlegging av skolemiljøet. Kartleggingen kan gi et oppdatert bilde av problemsituasjonen og hjelpe å identifisere hemmende og fremmende forhold i læringsmiljøet, og dermed gjøre det mulig å gi en faktabasert vurdering av hvilke tiltak det for tiden vil være hensiktsmessig å sette inn. *Resultatdelen* består av de

tre andre delene, og skal undersøke om skolen innfrir intensjonene i PALS (Aasheim et al., 2018).

PALS-modellen er og satt sammen av to *implementeringsstrategier*, modul 1, opplæring, veiledning og evaluering, og modul 2 som kan påbegynnes når skolen har oppnådd høy nok implementeringsgrad av modul 1 (80% engasjement hos de ansatte) (Aasheim et al., 2018). *Opplæringsprogram* er også sentral i modellen og er organisert i forhold til i innsatsmodellen (de tre ulike nivåene). Det finnes et opplæringsprogram til det universelle nivået, og et for selektert og indikerte tiltak. For å sikre at alle nivåene i innsatsmodellen kan fungere samtidig finnes *intervensjonsprogrammet* (Aasheim et al., 2018).

PALS-modellen omfatter flere kjerneelementer som påvirker skolestrukturen og undervisningen. Innenfor skolestruktur har hver PALS-skole et eget PALS-team for team-basert organisering, og det teoretiske og praktiske rammeverket *Respons til intervensjon* (RtI) blir brukt for å vektlegge betydningen av spesialpedagogiske tiltak innenfor den ordinære undervisningen. Skolen har og egne kartleggings- og evalueringsverktøy for vurdering av elevers atferds- og skoleutvikling, samt egne implementeringsstrategier (Aasheim et al., 2018). I undervisningen pekes det på et sett av forskningsbaserte kjernekomponenter som kan fungere på alle tre tiltaksnivåene (Aasheim et al., 2018). Blant disse nevnes gode relasjoner (Sugai & Horner, 2002; Arnesen et al., 2014; Aasheim et al., 2018), skoleomfattende forventninger til prososial atferd hvor hva elevene skal gjøre skal bli formidlet positivt fremfor reaktivt (Aasheim et al., 2018; Borgen et al., 2021), gode beskjeder som retter elevens oppmerksomhet mot det som er ønsket at eleven skal gjøre heller enn hva han eller hun ikke skal gjøre (Aasheim et al., 2018), samt oppmuntring, anerkjennelse og positiv involvering som innebærer tilbakemeldinger som både er anerkjennende (positive) og korrigerende (negative) (Aasheim et al., 2018).

### **2.1.3 Kritikk av PALS**

Parallelt med implementeringen av PALS i Norge har det vokst frem kritikk av modellen. Kritikken blir gjerne ytret gjennom debattinnlegg og kronikker, og det uttrykkes gjerne frustrasjon over programmet (Beck, 2008; Pettersvold & Østrem, 2013; Anonym PALS-mamma, 2014; Gjesvik & Brønne, 2018; Haugen, 2020), men det har også blitt publisert forskning som tar opp kritikken (Thorkildsen, 2015; Haugen, 2018,

2019). I tillegg har Forskningsrådet, på oppdrag fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet gjennomført en evaluering av Atferdssenteret (nå NUBU) (Forskningsrådet, 2016). Evalueringen merker seg at det kun er få publikasjoner fra senteret (NUBU) som diskuterer egne programmer, og prosessene som ligger til grunn når en skal implementere programmene lokalt (Forskningsrådet, 2016). Med dette stiller Forskningsrådet spørsmål til NUBUs åpenhet og selvkritiske refleksjon rundt PALS-modellen.

Haugen peker i sin casestudie på konflikten mellom (PALS-)skolen og foreldre på tre sentrale temaer. Det første temaet er bruk av positiv belønning, det andre er at PALS lukker dialogen og det siste tar opp PALS sitt ideologiske grunnlag (Haugen, 2018, 2019). Foreldre forteller at positiv belønning fører til angst for å ikke være bra nok hos flere elever. Foreldrene selv erfarte imidlertid at positiv atferdsstøtte kunne være bra for elever som utførte uønsket atferd (Haugen, 2018, 2019). Videre forteller foreldre om lærere som ikke hadde noen argumenter for det de gjorde, kun utsagn som «fordi vi er en PALS-skole» (Haugen, 2019, s. 68). I tillegg kommer det frem at foreldre opplever at PALS-modellen er rigid og resulterer i en «inhuman og stigmatiserende pedagogisk praksis» (Haugen, 2019, s. 68). Foreldrene hevder at PALS mangler fokus på elevene, da det kun er fokus på å få dem til å vise positiv atferd. Videre pekes det på at kategorisering av elever kan føre til stigmatisering, i tillegg til at positiv og negativ atferd synliggjøres gjennom «bra-kort» (Haugen, 2018, 2019). Haugen mener at hovedproblemet for programmer som PALS er at de ikke er sensitive for den konteksten de opererer i, og ikke tar hensyn til ulikheter hos elevene som undervisningspraksisen står i dialog med (Haugen, 2019).

Foreldre i Haugens studie løfter også frem at PALS ignorerer det faktum at uønsket atferd kan være en måte for eleven å kommunisere at noe ikke bra (Haugen, 2018, 2019). Dette momentet tar Thorkildsen også opp i boken *Du ser det ikke før du tror det: Et kampskrift for barns rettigheter* (Thorkildsen, 2015). Thorkildsen retter et kritisk blikk mot bruk av «bra-kort». Hun skriver at budskapet i situasjonen blir at skolen kun ser på atferden til eleven. Er atferden god, får en belønning, er atferden dårlig, får en ikke belønning. Thorkildsen forteller om flere jenter som har opplevd vold og sorg, men som var snille, lydige og opptatt av å fortsette å få bra-kort. De voksne merket ikke at jentene strevde, da de «alltid var så flinke» (Thorkildsen, 2015). Thorkildsen forteller

også om hvordan elever bruker vold (eller uønsket atferd) for å få utløp for følelsene sine. Hun nevner flere eksempler hvor vold eller selvskading har blitt utført i skolen, og hvor skolens reaksjon har vært straff, sanksjoner eller ART-gruppe (Aggression Replacement Training), der det senere er kommet frem at elevene ble utsatt for vold i hjemmet. I likhet med Haugen, hevder Thorkildsen at PALS kun ser på elevenes atferd, og ikke selve eleven (Thorkildsen, 2015; Haugen, 2018, 2019).

#### **2.1.4 Forskning på PALS-modellen**

PALS-modellen har som målsetting å bidra til en inkluderende skole hvor alle får oppleve mestring, uavhengig av sine forutsetninger (Arnesen et al., 2014). Modellen bygger på en evidensbasert praksis, for å blant annet forebygge og avhjelpe uønsket atferd i skolen (Arnesen & Meek-Hansen, 2011). Dette avsnittet vil presentere noen av resultatene fra forskning på PALS-modellen i Norge.

Sørli & Ogden undersøkte i artikkelen *School-Wide Positive Behavior Support-Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate* om PALS hadde betydning for læringskvalitet og utøving av uønsket atferd i 48 norske barneskoler (Sørli & Ogden, 2015). Undersøkelsene ble gjort ett og tre år etter implementeringen av PALS i de 28 skolene og på 20 sammenligningsskoler. Alle undersøkelsene indikerte hoved- eller forskjellseffekter av PALS på elevenes uønskede atferd og læringsforholdene i klasserommet (Sørli & Ogden, 2015). Det kan se ut som at PALS-modellen fungerte effektivt for å redusere elevenes uønskede atferd og fremme bedre læringsmiljø. PALS økte skolens evne til å redusere antall elever som ble tatt ut av den ordinære klassen for individuelle intervensjonsplaner (Sørli & Ogden, 2015). Resultatene viser at antall elever som ble tatt ut av klassen grunnet uønsket atferd i PALS-skolen ble redusert med 37,5%, mens antallet økte med 54% i kontrollskolene (Sørli & Ogden, 2015).

Borgen et al. undersøkte hvilke effekter skolens organisering har på ADHD-relatert uønsket atferd (Borgen et al., 2021). Dette undersøkte de gjennom å sammenligne bruken av ADHD-medisiner før og etter implementeringen av PALS. Resultatene tyder på at bruken av ADHD-medisiner ble redusert med 12% etter implementeringen av PALS. Studien tyder på at skolens pedagogiske og organisatoriske prinsipper som er

med på å forme skolens miljø, også er med å påvirke utviklingen til elevene. Gjennom studien vises det hvordan miljøet på barneskolen kan sette varige spor hos elevene (Borgen et al., 2021).

Sørli et al. publiserte i 2014 en artikkel hvor de undersøkte hvilken nytte skoleledere mente skolen deres hadde av PALS-modellen (Sørli et al., 2014). Totalt svarte 143 rektorer ved PALS-skoler (tilsvarende svarprosent på 76%) på 30 spørsmål om fokus, fleksibilitet, eierforhold, måloppnåelse og negative virkninger på deres skole. Spørsmålene var blitt utformet på bakgrunn av kritiske påstander fremstilt i media, i ulike fagmiljø og av skolepolitiske myndigheter. Ifølge rektorenes erfaringer og vurderinger av PALS kan det se ut som tiltaksmodellen anvendes overfor et bredt spekter av skoler og uønsket atferd, med stor grad av fleksibilitet tilpasset skolens behov. Resultatene viser for det første at nesten alle rektorene mente modellen egnet seg for alle skoler, uavhengig av problembelastning, samt at modellen var funksjonell også for skolens læringsmiljø og elevenes sosiale læring (Sørli et al., 2014). For det andre mener rektorene at implementering av PALS ikke bare har resultert i mindre bråk, uro og mobbing, men også har vært en hjelp i arbeidet med å nå skolens mål for undervisning og læringsmiljø (Sørli et al., 2014). Det var imidlertid noen rektorer som var mindre fornøyde med modellen, som ikke trakk frem bestemte sider ved modellen, men ga en mindre positiv vurdering på samtlige spørsmål. Dette kan tyde på at modellen ikke fungerer som ønsket i enkelte skoler, noe som kan være forbundet med lav implementeringskvalitet (dårlig planlegging, gjennomføring og oppfølging) (Sørli et al., 2014). Sørli et al. konkluderer likevel med at rektorenes svar tydeliggjør at de er uenige i mye av kritikken som blir fremmet mot PALS-modellen (Sørli et al., 2014).

## **2.2 ADHD**

ADHD er en svært omdiskutert diagnose innenfor flere fagområder, og den har blitt mye omtalt i mediene de siste årene (Sanne & Flaten, 2012; Nielsen, 2015; Solberg, 2018; Vogt & Lunde, 2018; Simenstad, 2023). Et enkelt søk på *ADHD* på NRK, Dagbladet og VG gir i dag (mai, 2023) over 150 treff.

Årsaken til ADHD er svært debattert i psykiatrien, men uansett årsaksforklaring tilbys ofte sentralstimulerende medisiner som behandling av diagnosen (Engh, 2014;

Rønhovde 2018; ADHD Norge, 2021a). Under vil jeg kort gjøre rede for hvordan diagnosen ADHD beskrives i diagnosesystemene DSM og ICD. Videre vil jeg presentere diskusjoner om ADHD innenfor medisinsk forskning og samfunnsforskning. Hensikten bak en slik kapittelinnledning er å presentere ulike hovedfokus i et mangfoldig forskningsfelt på ADHD, fra et medisineringsfokus til hvordan pedagogiske prinsipper kan fungere som tilrettelegging for mennesker med ADHD (Hinshaw et al., 1997; Borgen et al., 2021).

### 2.2.1 Hva er ADHD?

Som nevnt er ADHD beskrevet i de to diagnosemanualene DSM og ICD. Helsedirektoratet anbefaler sterkt at den norske barne- og ungdomspsykiatrien skal bruke kriterier fra DSM-5 i utredning av ADHD, men at diagnosen skal kodes etter ICD-10 (Helsedirektoratet, 2022). DSM-5 og ICD-11 (ny utgave av ICD-10) er relativt like i diagnosebeskrivelsen, mens ICD-10 har tydelige mangler i diagnosekriterier (Nielsen, 2015; WHO, 2019; WHO, 2023a; APA, 2022). ICD-11 ble godkjent av WHO i 2019, og det arbeides nå med en overgang til ICD-11 i Norge (Direktoratet for e-helse, 2022). Jeg har derfor funnet det relevant å undersøke diagnosebeskrivelsene i både DSM-5, ICD-10 og ICD-11, men jeg vil under gjøre rede for kjernesymptomer og diagnosekriterier for ADHD som hovedsakelig er presentert i DSM-5.

ADHD karakteriseres gjerne ved kjernesymptomene; *hyperaktivitet* (hyperactivity), *impulsivitet* (impulsivity) og *oppmerksomhetsforstyrrelser* (inattention) (WHO, 2023a; Helsedirektoratet, 2020; APA, 2022). Både DSM-5, ICD-10 og ICD-11 skriver at mennesker med denne diagnosen ofte har utfordringer med å holde fokus på detaljer, organisere oppgaver og aktiviteter, følge med på oppgaver eller i samtaler, kan lett bli distraheret og kan gjerne ha en følelse av kroppslig uro og derfor ha utfordringer med å sitte stille lenge (WHO, 2019; WHO, 2023a; APA, 2022). I henhold til diagnosemanualene skal disse kjernesymptomene være til stede i en slik grad at de er uhensiktsmessig for den enkelte. Symptomene skal og være til stede i flere kontekster (for eksempel hjem og skole), og skal ha opptrådt før 12-års alderen (WHO, 2023a; APA, 2022).

DSM-5 lister opp ni symptomer på uoppmerksomhet og hyperaktivitet/impulsivitet, og seks eller flere av symptomene må ha vært til stede i minimum seks måneder for at en

skal få diagnosen (APA, 2022). Disse symptomene stemmer overens med symptomene presentert i ICD-11. ICD-11 presiserer også at dersom det er mulig bør det innhentes rapporter fra lærere og foreldre for å underbygge en eventuell diagnose hos barn og unge (WHO, 2023a).

Diagnosekriteriene i DSM-5 og ICD-11 er tilnærmet identiske (Rønhovde, 2018; WHO, 2023a; APA, 2022), men kriteriene praktiseres mye strengere i ICD-11 enn i DSM-5 (Rønhovde, 2018). For å få diagnosen i ICD-11 må en oppfylle kriterier for både oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet/impulsivitet. I DSM-5 trenger en kun å oppfylle kriterier for enten det ene eller det andre. Dette er en sentral faktor å være oppmerksom på, da det statistisk sett vil gi færre med diagnosen hyperkinetiske forstyrrelser (1%), enn med diagnosen ADHD (3-5%) (Rønhovde, 2018).

### **2.2.2 ADHD innenfor medisinsk forskning**

I Norge behandles ADHD gjerne med sentralstimulerende medisiner som metylfenidat (Ritalin, Concerta, Equasym) og dextro-amfetamin (Dexamin), eller med legemiddelet atomoksetin (Strattera) (Folkehelseinstituttet [FHI], 2016; Erlandsen, 2018; ADHD Norge, 2021a). Medisinering foregår i samråd med lege, og dosering varierer fra person til person (FHI, 2015; ADHD Norge, 2021a; Faraone et al., 2021).

The Multimodal Treatment Study of ADHD (MTA-studien) ble publisert i 1997, og har vært svært sentral innenfor behandling av ADHD (Hinshaw et al., 1997). Studien fulgte 579 barn (7-10 år) med ADHD i 14 måneder. Barna ble tilfeldig inndelt i fire behandlingsgrupper. Gruppe 1 fikk systematisk medisinering og månedlig spesialistoppfølging. Gruppe 2 fikk et intensivt atferdsrettet behandlingstilbud hjemme og på skolen. Gruppe 3 fikk en kombinasjon av behandlingen som ble gitt i gruppe 1 og gruppe 2. Gruppe 4 fikk «treatment as usual», altså vanlig behandling i helsetjenesten som ofte innebar mindre systematisk medisinering (Hinshaw et al., 1997). Resultatene etter 14 måneder viste større reduksjon i ADHD-symptomer hos gruppe 1 og 3 enn i gruppe 2 og 4. Dette vekket stor medieoppmerksomhet, og resulterte i en omfattende medisineringspraksis utover 2000-tallet (Hinshaw et al., 1997; Vogt & Lunde, 2018).

20 år senere ble en oppfølgingsstudie til MTA-studien publisert (Swanson et al., 2017). Oppfølgingsstudien viste at sammenligningene av ADHD-behandlede og ADHD-

ubehandlede grupper tyder på at på lang sikt kan symptomrelaterte fordeler ved behandling forsvinne og ikke forbli signifikante i voksen alder. Funn tydet også på at utvidet bruk av sentralstimulerende medisiner fra barndom til ungdomsalder er assosiert med undertrykkelse av høydevekst (Swanson et al., 2017). Studien påpeker imidlertid at korttidsbehandling med sentralstimulerende medisiner kan se ut til å være godt begrunnet gjennom oppnådde fordeler (Swanson et al., 2017).

I dag vet vi fremdeles lite om langtidskonsekvensene av sentralstimulerende medikamenter, og medisineringsfokuset rundt ADHD er en pågående diskusjon blant både leger, psykologer, lærere, barnehagelærere og pedagoger (Idås, 2006; Lunde, 2012; Olsvold, 2012; Aas & Toftaker, 2014; Bragstad, 2015; Vogt & Lunde, 2018). I Norge i dag får barn og unge ofte medisiner som behandling for ADHD (Helsedirektoratet, 2020; ADHD Norge, 2021a). Ved hjelp av Folkehelseinstituttets reseptregister har jeg undersøkt økningen av ADHD-midler fra 2004 til 2020 (Reseptregisteret, 2022). Jeg har undersøkt antall brukere, brukere per 1 000 og omsetning i doser. Statistikken er fra tidsperioden 2004-2020, fra hele landet og hos begge kjønn i alderen 5-19 år (vedlegg 8.13). Statistikken viser at brukere per 1 000 av ADHD-midler har steget med 120,51% (antall brukere per 1 000 i 2004 = 10,14 og 2020 = 22,36). Det er 12 268 flere brukere, og en økning på 3 476 376 i omsetning av doser (Reseptregisteret, 2022).

Funnene fra Reseptregisteret stemmer overens med legemiddelindustriens påstand om generell kraftig økning i legemiddelbruken (Soldal, 2022). Apotekforeningen slår fast at legemiddelbruken per innbygger siden 2010 har hatt en gjennomsnittlig økning på ca. 2,2% per år, mens den i 2020-2021 var steget til 4,4% (Soldal, 2022). Det nevnes flere årsaker til økningen, blant annet aldrende befolkning og ettervirkninger av koronapandemien, men funnene kan likevel peke mot et samfunn hvor en medisineringspraksis styrkes (Soldal, 2022; Dona et al., 2023).

### **2.2.3 ADHD innenfor samfunnsforskning**

Slik skolen i Norge er strukturert, vil elever født i januar gå i samme klasse som elever som er født i desember. Dette fører til at utviklingen hos elevene kan skille nesten ett år. Vi skal se i underkapittelet hvordan skole, kultur, økonomi og geografi kan prege hvordan en ser, forstår og behandler ADHD.



Årsaken til ADHD er som nevnt svært omdiskutert innenfor psykiatrien, og en er fremdeles usikker på hva som er årsak til diagnosen (Bölte et al., 2014; Vogt & Lunde, 2018; Øie, 2021). Nyere forskning peker på en sammenheng mellom når på året barnet er født og om en blir diagnostisert med ADHD (Morrow et al., 2012; Karlstad et al., 2017; Borgen et al., 2021; Bachmann et al., 2022). I en studie gjennomført av Morrow og medarbeidere som inkluderte 937 943 canadiske barn i alderen 6-12 år, ble sannsynligheten for å få diagnosen ADHD og å få resept på ADHD-medisiner for barn født i desember sammenlignet med sannsynligheten hos barn født i januar (Morrow et al., 2012). Resultatene viste at gutter som var født i desember hadde 30% høyere sjanse for å få ADHD-diagnose enn gutter som var født i januar. Jenter som var født i desember hadde 70% høyere sjanse for å få ADHD-diagnose enn jenter som var født i januar. Når det gjelder ADHD-medisiner hadde gutter 41% og jenter 77% høyere sjanse for å få resepter for ADHD-medisiner dersom de var født i desember enn dersom de var født i januar (Morrow et al., 2012).

Også i Norge er slike forskjeller funnet. Karlstad et al. fant at 5,3% av gutter født i oktober-desember hadde fått ADHD-medisiner, sammenlignet med 3,7% av guttene som var født i januar-mars. Tilsvarende tall for jenter var henholdsvis 2,2% og 1,3% (Karlstad et al., 2017). I tillegg ble det konstatert at de yngste barna i klassen hadde høyere risiko for å motta ADHD-behandling i form av sentralstimulerende medisiner (metylfenidat, atomoksetin, racemisk amfetamin, deksamfetamin og lisdeksamfetamin) (Karlstad et al., 2017).

Bachmann har gjort en studie som omfattet alle norske barn født mellom 1989 og 1998, til sammen 488 000 personer fra 10-23 år (Bachmann et al., 2022). Studien viste at barn som var født i november og desember hadde 80% høyere risiko for å bruke medisiner for ADHD, sammenlignet med de som var født i januar og februar, noe som indikerer at det har foregått en overmedisinering av de yngste barna i klassen (Bachmann et al., 2022). Samtidig som det kan tyde på at det er utviklet en kultur for overdiagnostisering av ADHD (Karlstad et al., 2017; Bachmann, 2022), er det også forskning som viser at det kan ta lang tid fra bekymring om diagnosen til en diagnostisering finner sted (Zeiner, 2006). Zeiner peker på en gjennomsnittlig ventetid fra bekymring til diagnostisering på 4,7 år. Dette innebærer at mange strever i lang tid uten å få adekvat hjelp (Zeiner, 2006).

I dag hører en ofte om overmedisinering hos barn med ADHD (FHI, 2016; Karlstad et al., 2017; Borgen et al., 2021; Bachmann, 2022; Simenstad, 2023), samtidig som Faraone et al. etter en litteraturgjennomgang av flere meta-studier, konkluderer med at å ikke behandle ADHD gir dårlige resultater (Faraone et al., 2021). Borgen et al. på en tendens i skolen til at de pedagogiske prinsippene som behandling for ADHD, i mindre grad blir implementert i skolen da medisinering er den mest utbredte behandlingen (Engh, 2014; Borgen et al., 2021). Dette stemmer overens med forskning på verdensbasis, som retter blikket mot medisinering som behandling av ADHD (Zoëga et al., 2011; Morrow et al., 2012; Helsedirektoratet, 2020; ADHD Norge, 2021a; Widding-Havneraas et al., 2022). Likevel kan utsagn som «Pedagogisk fagpersonell bør gi særlig oppmerksomhet til elever født sent på året» dukke opp i medisinske artikler om ADHD (Bachmann et al., 2022).

Internasjonal forskning på ADHD finner en gjennomgående økning i forekomst av diagnosen, samt økning i antall barn som blir behandlet medikamentelt (Zoëga et al., 2011). En finner imidlertid også at andelen av de med diagnosen som medisineres varierer stort. Enkelte steder får 70-80% av mennesker med ADHD medisiner, andre steder kun 20-30%. I de nordiske landene er det også nokså stor variasjon. I 2007 fikk ca. 12 av 1 000 av den islandske befolkningen ADHD-medisiner. I Finland fikk kun litt over 1 av 1 000 ADHD-medisiner. Norge lå på 5 per 1 000, Sverige på cirka 3 per 1 000 og Danmark på litt over 2 per 1 000 (Zoëga et al., 2011). Det er variasjoner innad i Norge også, noe som kommer frem i Sintef sin studie fra 2004 som viser geografiske variasjoner av andel pasienter med ADHD (SINTEF, 2004). Widding-Havneraas et al. viser også de geografiske variasjonene i ADHD-medisinering, samt hvordan geografiske variasjoner i ADHD-diagnosefrekvens er mye større enn det som kan forklares med geografisk variasjon i ADHD-symptomnivå (Widding-Havneraas et al., 2022). Variasjonene i medisineringen av ADHD i de ulike fylkene kan også ses i Reseptregisteret (vedlegg 8.14) (Reseptregisteret, 2023).

Ny forskning fra Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) viser at sannsynligheten for å få ADHD-diagnosen er fire ganger høyere hos barn med norskfødte foreldre enn for barn med to innvandrereforeldre (Hansen et al., 2023). Undersøkelsen tok for seg sannsynligheten for å få en diagnose med flere typer utviklingsforstyrrelser hos barn født i Norge i perioden 2006-2017. Forekomsten av

ulike diagnoser ble sammenlignet ut fra om barna hadde to foreldre med innvandrerbakgrunn, én forelder med innvandrerbakgrunn eller to norskfødte foreldre (Hansen et al., 2023). Resultatene viser at barn med innvandrerforeldre fra Asia, Afrika og Europa utenfor EU sjeldnere får en ADHD-diagnose enn andre barn (Hansen et al., 2023). Artikkelen nevner noen kjente risikofaktorer for å få ADHD, som lav fødselsvekt, for tidlig fødsel og stress hos mor i svangerskapet. Det poengteres at det ikke finnes noen grunn til å tro at barn av innvandrerforeldre ligger bedre an når det gjelder disse risikofaktorene, enn barn med norske foreldre. Forskerne tror derfor ikke at forskjellene gjenspeiler en faktisk lavere risiko for å få ADHD hos barn av innvandrerforeldre (Hansen et al., 2023), og trekker derfor frem andre mulige forklaringer. De mener forskjellene kan skyldes ulikheter i hvordan symptomer på ADHD tolereres og/eller tolkes av foreldre, lærere og helsepersonell (Hansen et al., 2023).

Som følge av dette blir gjerne barn av innvandrerforeldre diagnostisert sent med ADHD, påpeker psykiater Henriette Sandven (Skogstrøm, 2023). Hun peker videre på at elever som har ADHD, men ikke får diagnosen, gjerne strever mer på skolen og har høyere risiko for utvikling av atferdsvansker og rusproblemer enn elever som får diagnosen. Skeptiske foreldre blir også nevnt som en grunn til at barna blir identifisert sent. Samtidig mener Sandven at foreldre med innvandrerbakgrunn kan ha en rausere holdning og mer aksept for at barnet strever. I tillegg peker hun på at behandlere kan ha en høyere terskel for å sette ADHD-diagnose på barn av innvandrere, og heller ser etter andre årsaker som kan forklare vanskene deres (Skogstrøm, 2023). Det er også verdt å nevne at studien ved NMBU påpeker at det i Finland har blitt gjort helt motsatte funn. Her har barn av innvandrerforeldre *større* sannsynlighet for å få ADHD-diagnose enn barn med finsk bakgrunn (Hansen et al., 2023).

Skogan fant i sin forskning at allerede i 3,5 års alder er det mulig å fange opp reguleringsferdigheter, selv om disse ferdighetene ikke er ferdig utviklet hos barnet. Hos barn med symptomer på ADHD var evnen til å holde igjen impulser det som tydeligst skilte seg ut, sammenlignet med barn med aldersforventet utvikling (Skogan, 2015).

Øvergaards forskning viste også at barnehagebarn med symptomer på ADHD hadde større vansker med å regulere følelsene sine enn andre barn på samme alder (Øvergaard, 2014). Allerede når barnet er 18 måneder kan tegn på engstelse og emosjonelle reguleringsvansker være til stede (Øvergaard, 2014). Theule peker i sin forskning på hvordan

foreldre med barn med ADHD ofte har en mer stressrelatert hverdag enn foreldre som ikke har barn med ADHD (Theule, 2010). Theule understreker at foreldrestress ikke skyldes vanskelige barn, men opplevelsen av misforhold mellom de krav en ønsker å få oppfylt hos barnet, og mangel på tilgjengelige ressurser og tiltak (Theule, 2010). I sin doktoravhandling viser Hannås at informantene (mennesker med ADHD) selv ba om utredning av ADHD i oppveksten (Hannås, 2010). Dette kan tyde på at skolen ikke nødvendigvis er deltakende i forkant av en utredningsprosess, eller iallfall at det var slik i disse informantenes skoledager. Hun viser også at uformelle nettverk og relasjoner kan ha like stor betydning som de offisielle henvisningssystemene for å oppdage symptomer på ADHD hos barn og unge (Hannås, 2010).

Det er store geografiske forskjeller innad i Norge i antall ADHD-diagnoser, og nyere forskning viser at forekomst av ADHD-diagnose mellom BUPene (Barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker) varierer med nesten 1 000% (Widding-Havneraas et al., 2022). Dette kan føre til at barn i «gråsonen» for ADHD (barnet har åpenbart eller åpenbart ikke ADHD), ender opp i et diagnose-lotteri – et sted får de diagnose, et annet sted ikke (Widding-Havneraas et al., 2022). Helsedirektoratets nasjonale retningslinjer for ADHD slår fast at ADHD-diagnosen kun kan stilles hos BUP. Ved å stramme inn retningslinjene kan variasjonen kanskje minskes. Da kreves det imidlertid mer forskning, da forskning per i dag ikke gir svar på om den liberale eller restriktive praksisen gir best prognose for barn i gråsonen. Prosjektet *The ADHD Controversy* prøver imidlertid å finne ut av dette, og vil publisere de første resultatene i 2023 (Widding-Havneraas et al., 2022; Forskningsrådet, u.å.).

Betydningen av pedagogisk tilrettelegging for elever med ADHD kommer også frem i en undersøkelse om sammenhengen mellom skoleprestasjoner og kronisk sykdom. Undersøkelsen presenterer ADHD som den kroniske sykdommen som har høyest sammenheng med skoleprestasjoner (Nordmo et al., 2022). Gjennom pedagogisk tilrettelegging kan det bli lagt til rette for bedre skoleprestasjoner. Et rent medisinsk fokus på behandling av ADHD står også i kontrast til forskningsresultat som viser at god tilrettelegging på skolen gjennom pedagogiske eller psykososiale tiltak (også uten medisinstøtte), kan føre til reduksjon av symptom og forebygge tilleggsvansker (Sanne & Flaten, 2012; Ulseth, 2014; ADHD Norge, 2017).

Flere atferdsterapeutiske prinsipper i skolen har blitt foreslått som retningsgivende for tilrettelegging for elever med ADHD. Rønhovde peker på fire pedagogiske grunnfaktorer som gjelder for elever med ADHD: tid, sted, personer og aktivitet (Rønhovde, 2018). Med dette menes at barnet må vite *når* noe skal skje, *hvor* det skal skje, *hvem* som skal være med og *hva* som skal skje. Flere atferdsterapeutiske prinsipper som har betydning i arbeid med tilrettelegging for elever med ADHD innebærer en strukturert skolehverdag som bærer preg av rutiner og forutsigbarhet, tydelige forventninger til både klassen og enkeltelever, et undervisningsopplegg hvor eleven faktisk klarer å utføre oppgavene han eller hun blir tildelt, hyppig ros, få nærpere personer for eleven å forholde seg til, konkrete og entydige formuleringer og et kjent handlingsmønster (for eksempel i lærerens reaksjoner) (Engh, 2014; Rønhovde, 2018).

Prosjektrapporten *Tidlig identifisering og tilrettelegging for barn med ADHD-lignende atferd i barnehagen*, utgitt av Statped og Oslo universitetssykehus peker på såkalte *allmennpedagogiske* tiltak for denne gruppen (Tangen et al., 2019). Prosjektet har gått igjennom 13 case vedrørende ADHD-lignende atferd, hvor mange av tiltakene som ble satt i gang har medført forbedringer for barnet og systemet rundt. Tiltakene har noen fellestrekk som kan deles inn i allmennpedagogiske tiltak og spesialpedagogiske tiltak (Tangen et al., 2019), selv om det også understrekes at det ikke finnes klare skiller mellom de to tiltaksgruppene. Både de spesialpedagogiske og de allmennpedagogiske tiltakene omfatter blant annet rolleavklaringer (hvem/hva/hvorfor/hvordan), tydelige og samkjørte voksne, forutsigbarhet, god struktur og faste rutiner, grupper med en voksen til stede for å veilede og være i forkant, samt veiledning til personale (Tangen et al., 2019). Rapporten avsluttes med forslag til hvordan en kan skape økt kunnskap og endring i praksis, hvor bevisstgjøring av allmennpedagogisk tilrettelegging blir fremhevet (Tangen et al., 2019).

PALS-modellen er, som vist i starten av kapitlet, basert på pedagogiske prinsipper. Etter implementeringen av PALS i Norge gjennom NUBU i 2002, har det blitt publisert en rekke forskningsartikler om hvordan PALS, gjennom sine pedagogiske tiltak, påvirker elever med atferdsvansker (Natvig & Eng, 2014). I 2015 presenterte Sørli og Ogden en langtidsundersøkelse av barneskoleelever ett og tre år etter implementering av PALS, hvor de undersøkte modellens innvirkning på uønsket atferd og læringsklima (Sørli & Ogden, 2015). De fant signifikant større nedgang i intervensjonsgruppen enn i

kontrollgruppen, ett år etter implementeringen. Etter tre år var nedgangen i uønsket atferd enda tydeligere sammenlignet med kontrollgruppen. Funnene tyder på en signifikant effekt på skolenivå etter innføringen av PALS-modellen, både i gruppen med alvorlige og moderate atferdsproblemer (Sørli & Ogden, 2015).

Studien *Impact of the School Environment on Medical Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Population-Wide Register Data Study of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports*, ønsket å undersøke skolemiljøets mulige innflytelse på utvikling til sårbare elever (elever med ADHD) (Borgen et al., 2021). Studien gikk ut på å undersøke hvilke effekter skolens organisering har på ADHD-relatert uønsket atferd, målt ved bruk av ADHD-medisiner. Gjennom tilgang på Reseptregisteret til elever med ADHD undersøkte de medisinbruken før og etter innføringen av PALS i 4.-7. trinn. I artikkelen forklares valget av PALS-skoler med at modellen legger tydelig vekt på positiv støtte til alle elever, og utvikling av forutsigbare og trygge miljøer. Resultatet tyder på at bruken av ADHD-medisiner redusert med 12% (for aldersgruppen 14-16 år) etter innføringen av PALS (Borgen et al., 2021).

## 3 Vitenskapsteori og metode

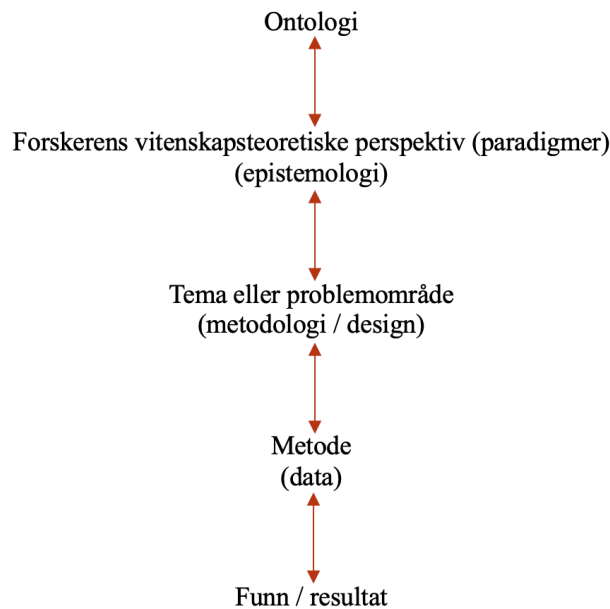
Temaet og problemstillingen min har vært retningsgivende for valg av metodisk tilnærming i oppgaven. I dette kapitlet beskriver jeg hvordan jeg har gått frem i forskningsprosjektet, hvilke valg som er tatt og hvilket forskningsdesign jeg fant mest hensiktsmessig for å belyse problemstillingen min: *Hvordan erfarer lærere og PALS-veiledere at utøvelsen av PALS fungerer for elever med ADHD?* I første delkapittel presenteres tilnærmingen som er blitt brukt, i form av vitenskapelig ståsted, forskningsstrategi og forskningsdesign. Videre redegjøres det for de valg som er gjort i prosessen med datainnsamling og analyse. Til slutt gjøres en vurdering av forskningens kvalitet, samt etiske betraktninger.

### 3.1 Vitenskapsteori

Forskning og forskeren er situert. Hvor forskeren er situert, har betydning for hva hun får øye på og hvordan hun forstår funnene sine. Derfor er det nødvendig at forskeren gjør et aktivt valg av vitenskapsteoretisk posisjon, og gjør rede for valget. Ulike vitenskapsteoretiske posisjoner har ulike arbeidsmåter. Valg av posisjon er derfor også forbundet med å planlegge hvilke metoder og tilnærminger som skal tas i bruk i datainnsamlingen i forskningsprosjektet (Creswell, 2014). Sammenhengen mellom vitenskapsteori og prosesser i forskningsprosjekter vises i figuren under.

### Figur 3.1

#### *Forskningens oppbygging*



*Note:* Figuren er bearbejdet fra *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (s. 21, 25) av Postholm & Jacobsen, 2018.

Figur 3.1 viser hvordan vitenskapsteori og forskningsprosessen er knyttet sammen. Valg av metodetilnærming må dermed gjøres med hensyn til forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, slik at disse blir besvart på en hensiktsmessig måte. Med min problemstilling ønsker jeg et innblikk i hvordan lærere og PALS-veiledere opplever at PALS-modellen kan påvirke elever med ADHD. Problemstillingen min har vært styrende for valg av vitenskapsteoretisk perspektiv og forskningsmetode. Jeg fant en kvalitativ forskningsmetode mest hensiktsmessig for forskningsprosjektet mitt, da jeg ønsker å få et innblikk i utvalgte aktørers erfaringer og livsverden.

I kvalitative forskningsmetoder innhenter en informasjon om virkeligheten gjennom beskrivelser, mens en i kvantitativ forskning innhenter informasjon om virkeligheten ved hjelp av tall. Intensjonen i kvalitativ forskning er å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker, i dette tilfelle lærere og PALS-veiledere, gjør i sin hverdag. Hovedformålet i kvalitativ forskning vil dermed være å beskrive og forstå «den andre» (Postholm &



Jacobsen, 2018). Da jeg skal undersøke fenomenet *Hvordan erfarer PALS-skolen, gjennom PALS-veiledere og lærere, elever med ADHD*, blir min hovedintensjon å lytte til lærernes og PALS-veiledernes beskrivelser av deres egen forståelse og erfaringer.

Jeg ønsker å få frem PALS-veiledere og læreres sannhet og levde erfaring (som vil variere), og har derfor valgt å omtale intervju- og observasjonsobjektene mine for aktører, og ikke informanter (Nygård, 2007). Aktørbegrepet benyttes for å tydeliggjøre PALS-veilederne og lærernes deltakelse i kunnskapsutvekslingen som har foregått gjennom semi-strukturerte intervjuer og observasjoner.

### **3.2 Fenomenologisk tilnærming**

I denne oppgaven har jeg tatt i bruk en fenomenologisk vitenskapstradisjon. Denne vitenskapstradisjonen pekte seg ut for meg da jeg ønsker å undersøke fenomenet *Hvordan erfarer PALS-skolen, gjennom PALS-veiledere og lærere, elever med ADHD* i et aktørperspektiv. Fenomenologisk forskning har som mål å forstå aktørers subjektive opplevelser av fenomener i deres livsverden (Creswell, 2013), for på den måten å utvide forståelsen av fenomenet selv (Lindseth & Norberg, 2021).

Ved å undersøke aktørenes erfaringer rundt PALS-modellen og elever med ADHD, kommer jeg nærmere en forståelse av om hvor nyttig og tjenlig de som arbeider med PALS til hverdags synes at modellen er, og hvordan de bruker den i praksis. Fenomenologi kan ses på som både et vitenskapsteoretisk syn og en metode (Creswell, 2013). I denne oppgaven vil jeg ta i bruk et fenomenologisk vitenskapsteoretisk syn, mens jeg metodisk vil ta i bruk Braun & Clarke sin refleksive tematiske analyse (Braun & Clarke, 2006, 2022).

Fenomenologi er utviklet av Edmund Husserl på tidlig 1900-tallet, og har hatt innflytelse i nærmest alle områder av moderne filosofi (Postholm & Jacobsen, 2018). Husserl beskriver fenomenologi som en disiplin som forsøker å beskrive hvordan verden konstitueres og oppleves gjennom bevisste handlinger. Setningen «Zu den Sachen» oversettes gjerne til «to the things themselves», og oppsummerer det fenomenologiske fokuset i kvalitativ forskning, nettopp at en ønsker å frembringe hvordan ting faktisk er (van Manen, 1990, s. 31). Sokolowski, som tar utgangspunkt i

Husserl, presenterer fenomenologi slik: «Phenomenology is the study of human experience and of the ways things present themselves to us in and through such experience» (Sokolowski, 2000, s. 2), det vil si at fenomenologien studerer menneskers levde erfaring, og hvordan ting (i form av materielle objekter eller en bestemt situasjon som en står i eller har erfart) presenterer seg selv. Slik kan en enkelt si at fenomenologi er erfaringsvitenskap (Sokolowski, 2000; Langdridge, 2006).

Levd erfaring («lived experience») er et nøkkelbegrep i fenomenologisk forskning. Van Manen hevder at begrepet er en beskrivende betegnelse for det en opplever gjennom livet (van Manen, 1990, 2017). Det er først når en kombinerer begrepet med fenomenologiske spørsmål, at levd erfaring gir mening (Heidegger i Van Manen, 2017). Kunnskap, produsert gjennom et fenomenologisk perspektiv, vil alltid være produsert gjennom vår levde erfaring. Dette betyr at virkeligheten til hvert enkelt menneske må tas med i betraktning når en snakker om hva som er sant for hver enkelt (Nyeng, 2012).

### **3.3 Forskningsstrategi og design**

For å utforske problemstillingen best mulig, fant jeg at en empirisk, kvalitativ undersøkelse var det mest hensiktsmessige å gjennomføre. Min intensjon om å undersøke fenomenet *Hvordan erfarer PALS-skolen, gjennom PALS-veiledere og lærere, elever med ADHD*, gjennom menneskers (lærere og PALS-veiledere) erfaringer og opplevelser samsvarer med formålet til en kvalitativ analyse; å beskrive og forstå det spesifikke mennesket og se på meningen som deres handlinger har (Postholm & Jacobsen, 2018). I delkapitlene under vil jeg presentere kvalitativ forskningsstrategi og induktiv metode, samt datainnsamlingsmetodene semi-strukturerte intervju og observasjon.

#### **3.3.1 Kvalitativ forskningsstrategi**

I kvalitativ forskning kan en arbeide *induktivt* eller *deduktivt*. Da jeg undersøker et fenomen, har jeg valgt en induktiv tilnærming i forskningsprosjektet mitt. En induktiv tilnærming passer godt når en ønsker å utvikle noen generelle sammenhenger ut fra innhentet data av enkelthendelser, som observasjon eller enkeltintervju (Tjora, 2021). Jeg har gjennomført fem intervjuer og to observasjoner, og forsøkt å utvikle noen generelle sammenhenger ut ifra disse. En kan ikke utvikle en generell teori i kvalitativ

forskning, kun en teori med grunnlag basert på datainnsamlingen en selv har gjennomført. En slik teori kan imidlertid kaste nytt lys over et fenomen som kan føre til videre forskning, som på sikt kan gi grunnlag for en ny, generell teori.

I kvalitativ forskning står datainnsamlingsmetodene intervju og observasjon sentralt. I mitt forskningsprosjekt fant jeg særlig intervju, da semi-strukturert intervju, svært aktuelt, da jeg ønsker et innblikk i læreres og PALS-veilederes livsverden. Ved å føye til observasjon som datainnsamlingsmetode, fikk jeg også et innblikk i hvordan lærernes kunnskap og erfaringer fungerer i praksis. Slik var det mulig å avdekke praksiser og metoder læreren selv ikke er bevisst på, og vil dermed gi meg ny og nyttig informasjon.

### **3.3.2 Semi-strukturert intervju**

Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet er å gi forskeren mulighet til å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. En ønsker å få frem betydningen av menneskers erfaringer og deres opplevelse av verden. Intervju var derfor et naturlig valg i mitt forskningsprosjekt da mitt ønske var et direkte møte med lærere og PALS-veiledere, og få innsikt i deres følelser, kunnskap og erfaringer.

Kvale og Brinkmann definerer semi-strukturert intervju som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). I et semi-strukturert intervju er dialogen fleksibel, og en kan gå videre fra intervjuguiden for å stille oppfølgings-spørsmål dersom aktøren tar opp tema som er ønskelig å følge opp. Slik blir intervjuet en dialog hvor begge parter forsøker å forstå og oppleve mening i det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018).

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine kan et semi-strukturert intervju åpne opp for best mulig innblikk i aktørens livsverden. Jeg ønsker å legge til rette for at aktøren skal få føle på frihet og fleksibilitet i intervjusituasjonen, samtidig som jeg ikke ønsker å gå glipp av verdifull informasjon underveis. I et semi-strukturert intervju er tema fastlagt på forhånd, men det eksisterer likevel åpenhet knyttet til endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål, noe jeg opplevde hensiktsmessig, komfortabelt og nyttig i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010; Thagaard, 2018).

### 3.3.3 Observasjon

Ideen bak å samle data gjennom observasjon er at en får studert den sosiale verden slik den naturlig utspiller seg (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018).

«Observasjon handler ikke bare om å se, men å bruke alle våre sanser for å oppfatte og forstå» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Slik kan observasjon være med å gi meg tilgang til informasjon i sosiale situasjoner som de involverte ikke har fortolket selv, noe som vil være svært fordelaktig å se opp mot intervjuene (Tjora, 2021).

Som vist tidligere, legges det i kvalitativ forskning stor vekt på kunnskapsbygging og møtet mellom forskeren og aktøren. Observasjon som eneste datainnsamlingsmetode er derfor ikke tilstrekkelig, men kan bidra med utfyllende informasjon i tillegg til intervju, og disse to metodene kan fungere godt sammen (Postholm & Jacobsen, 2018). Med en fenomenologisk tilnærming i forskningsprosjektet mitt vil intervju av aktørene gi meg tilgang på en grundig beskrivelse av fenomenet. Samtidig ønsker jeg et innblikk i deres handlinger og hvordan de håndterer situasjoner, noe som kan være vanskelig for aktørene å fremlegge objektivt og realistisk i et intervju. Da PALS-modellen blant annet bygger på atferdsanalyse og sosial læringsteori, finner jeg det derfor relevant å gjennomføre observasjon som supplement til intervjuer (Aasheim et al., 2018). Gjennom observasjoner av lærerne fikk jeg også muligheten til å undersøke deres handlinger rundt PALS-modellens prinsipper (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette var særlig viktig da *Ungsinn* i sin rapport presiserer at det kan stilles spørsmål ved hvor godt de pedagogiske strategiene blir fulgt opp i klasseromshverdagen (Aasheim et al., 2018). Samtidig fikk jeg et rikere datasett hvor jeg kunne sammenligne mine observasjoner med informasjon som kom frem i de fem intervjuene.

Det finnes ulike observatørroller en kan ta i bruk, som fordeler seg på et kontinuum fra «fullstendig observatør» til «fullstendig deltaker». Jeg har valgt å gjennomføre «deltaker-som-observatør» i min observasjon, da jeg i denne rollen har en tydelig observatørrolle, men samtidig er nært på situasjonen som observeres (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg hadde hovedsakelig fokus på å observere uønsket atferd, og hvilke PALS-prinsipper som ble tatt i bruk i undervisningen.

For å sikre god data som kunne svare på forskningsspørsmålene mine, tok jeg i bruk en observasjonsguide (vedlegg 8.3). Metodikken for datainnsamlingen og utarbeidelse av observasjonsguide er nærmere beskrevet i kapittelet under.

### **3.4 Datainnsamling**

Datainnsamling i forskning gjennomføres med hensikt om å samle inn informasjon som gjenspeiler virkeligheten som skal undersøkes (Johannessen et al., 2016). Delkapittelet vil redegjøre for de mange valgene knyttet til datainnsamlingen; utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi, rekruttering, utarbeidelse av intervjuguide og observasjonsguide samt gjennomføring av intervjuene og observasjonene.

#### **3.4.1 Utvalg og rekruttering**

Utvalg av aktører til en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning. I kvalitative studier er det flere prinsipper som ligger bak når en skal utføre et utvalg av aktører. Disse inkluderer utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering. I kvalitativ metodetradisjon ønsker en å komme nær innpå aktørene for å få frem fyldige beskrivelser av deres virkelighet. Aktørene må være relevante og interessante ut fra formålet med studien. I en fenomenologisk studie er det nødvendig at aktørene har erfaringer som direkte kan knyttes til forskningens fokus. Et tilfeldig utvalg aktører egner seg derfor ikke (Johannessen et al., 2016; Postholm, 2010).

Utvelgelsesprosessen startet med å avgjøre hvor stort utvalget skulle være. Det finnes ingen nedre eller øvre grense for hvor stort et utvalg kan være, men utvalget må være stort nok til å belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2016). Andre faktorer, som tid, økonomi og hvilken informasjon en er på jakt etter, er også nødvendig å ta i betraktning (Johannessen et al., 2016). Jeg vurderte det som tilstrekkelig å gjennomføre fem intervjuer og to observasjoner. Jeg intervjuet tre PALS-veiledere og to lærere, og jeg gjorde observasjoner i de to lærerne sine undervisningstimer.

I kvalitativ forskning må en ha en utvalgsstrategi for å rekruttere de aktørene som oppleves mest hensiktsmessig for forskningsprosjektets formål. I metode-litteraturen kalles dette gjerne for strategisk utvelgelse av aktører (informanter) (Johannessen et al., 2016; Patton, 1990). Underveis i prosessen hvor jeg utarbeidet tema og formål i forskni-

ngsprosjektet, fant jeg det fort hensiktsmessig å undersøke PALS-veiledere og lærere. Utgangspunktet er dermed hensiktsmessig utvelgelse, gjennom såkalte intensive utvalg hvor utvalget er sterkt preget av et kjennetegn uten å være ekstreme (Johannessen et al., 2016). Jeg ønsket videre at lærerne skulle ha jobbet minst fem år på en PALS-skole, og ha erfaring med en eller flere elev(er) med diagnosen ADHD, siden a) PALS-modellen er en modell som kan være omfattende å sette seg inn i, og b) lærerne må ha kjennskap til diagnosen ADHD da denne diagnosen, og pedagogiske prinsipp for denne elevgruppen, er sentral i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Til slutt gjensto å rekruttere aktørene. Så snart forskningsprosjektet mitt var godkjent av SIKT (referansenummer 565927), tok jeg kontakt med NUBU som har ansvar for PALS i Norge. Kontaktinformasjonen til PALS-veiledere i Norge er ikke offentlig, så jeg så meg nødt til å kontakte NUBU på telefon for å fortelle om prosjektet mitt, og høre om de kunne gi meg kontaktinformasjonen til aktuelle PALS-veiledere. I denne telefonsamtalen fikk jeg kontaktinformasjonen til to PALS-veiledere. I etterkant av samtalen ble jeg oppmerksom på at NUBU hadde oversikt over hvilke to PALS-veilederne som ble henvist til meg. Jeg stilte meg derfor spørsmålet om hvordan jeg kunne sikre PALS-veiledernes anonymitet. Jeg tok kontakt med min kontaktperson i SIKT for å diskutere hvordan jeg kunne opprettholde anonymitet i et lite utvalg. Gjennom samtalen med SIKT fant jeg det best å kontakte NUBU på nytt for å be om kontaktinformasjonen til flere aktuelle PALS-veiledere, slik at mine aktører blir vanskeligere å identifisere da utvalget ble større. Gjennom en ny samtale med NUBU fikk jeg kontaktinformasjonen til ytterligere fem potensielle aktører. Det ble sendt forespørsel på e-post om deltakelse i forskningsprosjektet mitt til samtlige PALS-veiledere.

Forespørselen førte til deltakelse fra tre PALS-veiledere. Gjennom mailkorrespondanse med disse ble jeg henvist til PALS-skoler hvor jeg fikk kontaktinformasjonen til rektorer. Jeg tok kontakt med rektorene på telefon, og presenterte prosjektet mitt. Rektorene tok igjen kontakt med sine lærere som kunne være aktuelle for prosjektet mitt. I en hektisk tid med både høstferie, utviklingssamtaler og en omfattende streik, var det lite respons fra lærerne (Utdanningsforbundet, 2022). Etter tre uker uten svar tok jeg igjen kontakt med rektorene for å be om direkte kontaktinformasjon til aktuelle lærere, for så å sende dem privat e-post med informasjon om prosjektet mitt. Flere runder med PALS-veiledernes anbefalinger av skoler og kontakt med flere rektorer resulterte til

slutt i deltakelse fra totalt to lærere. Vedlegg 8.8 presenterer mine fem aktører. Aktørenes navn er pseudonym og er uavhengig av deres virkelige navn.

### **3.4.2 Utarbeidelse av intervju- og observasjonsguide**

Jeg ønsket å gjennomføre semi-strukturerte intervju og observasjon. I den forbindelse utarbeidet jeg to intervjuguider, en for lærere og en for PALS-veiledere, samt en observasjonsguide, alle med grunnlag i en fenomenologisk tilnærming (vedlegg 8.1, 8.2 & 8.3). De åtte forhåndsbestemte spørsmålene i intervjuguidene sikret at jeg fikk svar på det jeg trengte, og var tett knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Forskningsspørsmål 1 setter lys på pedagogiske prinsipper i klasserommet, og intervju av lærere var dermed særlig relevant, mens forskningsspørsmål 2 retter blikket mot organisatoriske prinsipper, og vil dermed være mer rettet mot PALS-veiledere. Intervjuguiden til lærerne la vekt på lærernes forhold til PALS-modellen og om, eventuelt hvordan, denne er tatt inn i undervisningen. I tillegg satt intervjuguiden lys på hvordan læreren opplever elever med diagnosen ADHD, og deres erfaringer og tanker rundt PALS-modellen og elevgruppen (vedlegg 8.1). Intervjuguiden til PALS-veilederne retter blikket mot PALS-modellens organisatoriske prinsipper og hvordan disse kan påvirke elevene i skolen, samt hvordan de kan virke inn for elever med ADHD (vedlegg 8.2). Forskningsspørsmål 3 tematiseres gjennom datainnsamlingen, og ble nødvendig å inkludere da jeg ble oppmerksom på tematikken underveis i prosessen.

De to intervjuguidene inneholder et par like spørsmål for å undersøke om det er samsvar mellom de to rollene innenfor temaet PALS-modellen og elever med ADHD.

Observasjonsguiden la vekt på uønsket atferd i klasserommet, og eventuelt hvilke pedagogiske prinsipper som ble tatt i bruk i en slik situasjon. I tillegg undersøkte jeg hvilke pedagogiske prinsipper fra PALS-modellen som ble tatt i bruk i undervisningen (vedlegg 8.3). Utførelsen av intervjuene og observasjonene ga meg erfaring om at begge aktørgruppene var relevante for å belyse forskningsspørsmål 1 og 2.

### **3.4.3 Gjennomføring av intervju og observasjon**

Thagaard skriver at den beste opplæringen i intervju skjer gjennom egen praksis, og gjennom tilbakemelding og erfaring på det en har gjort (Thagaard, 2018). I forkant av

intervjuene gjennomførte jeg derfor et pilotintervju for å teste ut de to intervjuguidene. Pilotintervjuet ble gjort med en 5. års lærerstudent med kjennskap til PALS-modellen. Dette var en svært nyttig erfaring, og førte til endringer i spørsmålsformuleringen i begge intervjuguidene.

Da intervjuene skulle gjennomføres var det viktig for meg at aktørene skulle oppleve situasjonen komfortabel. Alle intervjuene ble derfor gjennomført som fysiske møter, noe jeg tror var viktig for samtaledynamikken. For at aktørene skulle oppleve trygge omgivelser ønsket jeg at aktøren selv bestemte hvor intervjuene skulle foregå. Alle intervjuene ble derfor gjennomført et ønsket og trygt sted. Før intervjuets start gikk jeg igjennom «innledende spørsmål» hvor jeg en siste gang gjennomgikk samtykkeskjema, informasjonsskriv og åpnet opp for eventuelle andre spørsmål (vedlegg 8.1 & 8.2). Dette gjorde jeg for at aktørene skulle føle seg trygg, opplyst og forberedt på hva som skulle foregå (Thagaard, 2018). I forkant av intervjuene hadde jeg sendt ut et infoskriv (vedlegg 8.4 & 8.5) hvor jeg presenterte tema og hovedproblemstillingen for prosjektet mitt. Jeg la vekt på at infoskrivet skulle inneholde nok informasjon om prosjektet, slik at aktørene kunne være forberedt på hvilke hovedtema intervjuet ville ta for seg, men valgte å ikke sende ut intervjuguidene på forhånd, da jeg var redd for at dette kunne føre til «innøvde» og unaturlige svar, i motsetning til dersom svarene kom spontant i intervjusituasjonen. Samtidig økte dette sjansen for å få en naturlig dialog med mulighet for oppfølgingsspørsmål og nye undertema.

Under intervjuene brukte jeg en lydopptaker, som førte til at jeg kunne ha fullt fokus på aktøren. Min erfaring fra pilotintervjuet førte til at jeg ikke noterte særlig for hånd, kun små stikkord jeg ønsket at aktøren skulle utdype. Jeg fokuserte heller på å holde øyekontakt med aktøren underveis. Dette gjorde det mulig å være mer bevisst på aktørens ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Underveis passet jeg også på å gi enkel respons på det aktøren fortalte, gjennom nikk, smil og små kommentarer. Jeg opplevde at dette var nødvendig for å holde flyt i samtalen og for at samtalen skulle oppleves naturlig. Under hele intervjuet passet jeg på å legge inn naturlige pauser, slik at jeg fikk mulighet til å ta inn over meg svarene, samtidig som aktøren fikk utdype og kommentere sine svar (Thagaard, 2018; Tjora, 2021).



Observasjonene ble gjennomført i en klasse hvor minst én elev hadde diagnosen ADHD. Jeg valgte å observere en time som foregikk i klasserommet, for å best forstå hvordan en «vanlig» skoletime foregår. Det hadde på forhånd blitt sendt ut et infoskriv til foreldrene til elevene i klassen, som informerte om at jeg ville observere (vedlegg 8.6). Læreren innledet også timen med å introdusere meg for klassen. I undervisningstimen hadde jeg med meg en notatbok, hvor jeg noterte situasjoner som oppsto. Jeg var nøye på å ikke ha øyekontakt med elever eller vise særlig fokus på situasjoner når jeg noterte. Jeg tok derfor små pauser mellom situasjoner som oppsto (som jeg ønsket å notere ned) og når jeg faktisk noterte. Dermed kunne elevene ikke så lett vite hvilken atferd som førte til at jeg noterte.

### **3.5 Dataanalyse**

Jeg har valgt å bruke Braun & Clarkes tematiske analyse i arbeidet med min dataanalyse. Metoden ble først presentert i artikkelen *Using thematic analysis in psychology* (2006), og er i dag en allment anerkjent metode (Braun & Clarke, 2006, 2022). Under vil jeg kort gjøre rede for metoden og presentere fremgangsmåten ved analyse av mitt datamateriale.

#### **3.5.1 Tematisk analyse**

Tematisk analyse er en metode for å utvikle, analysere og tolke mønstre på tvers av et kvalitativt datasett. Dette utføres gjennom systematiske prosesser med datakoding for å utvikle temaer som er analysens endelige mål. I kvalitativ forskning tilbyr tematisk analyse som metode et sett med verktøy – konsepter, teknikker, praksiser og retningslinjer – for å organisere, spørre og tolke et datasett. Å ta i bruk disse involverer også tenking og å ta valg rundt andre aspekter av forskningsprosjektet (Braun & Clarke, 2006, 2022). Ofte blir metoden presentert som en homogen metode, men Braun & Clarke poengterer at det finnes stor variasjon i hvordan tematisk analyse kan bli gjennomført. Uavhengig av tilnærming av tematisk analyse, deler alle en interesse for meningsmønstre utviklet gjennom prosesser med koding (Braun & Clarke, 2022).

Jeg har valgt å bruke refleksiv tematisk analyse (reflexive TA). Nøkkelkonseptet i denne tilnærmingen er en refleksivitet som innebærer en disiplinert praksis med å kritisk spørre hva vi gjør, hvordan og hvorfor vi gjør det, og virkningen og påvirkningen

dette har på forskningen (Braun & Clarke, 2022). Denne praksisen opplever jeg at passer godt inn i en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg ønsker en innsikt i aktørens livsverden, pre-reflekterende og uten å klassifisere dem (Van Manen, 1990). Mitt forskningsprosjekt vil dermed være preget av en analyse av datamateriale med et kritisk, subjektivt og reflekterende blikk.

Refleksiv tematisk analyse har flere fordeler, blant annet at den er svært fleksibel, kan brukes induktivt og passer til flere vitenskapsteoretiske posisjoner. Metoden har en åpen analytisk prosess, men har samtidig tydelige retningslinjer. Gjennom utvikling av analytiske konsepter og kategorisering, er metoden enkel å lære (men krever en kvalitativ tankegang, samt forskerrefleksivitet). En fallgrube en imidlertid kan gå i er å kode seg «ut av materialet», på en slik måte at kodene og temaene går lenger og lenger ifra det opprinnelige datasettet. Det er derfor nødvendig å gå tilbake til transkriberingen for å se originaldataene opp mot koder og temaer en har utviklet (Braun & Clarke, 2022). Ettersom metoden er fleksibel finnes det ingen «oppskrift» på hvordan en kan kode og utarbeide temaer (Braun & Clarke, 2022).

### **3.5.2 Fremgangsmåte ved analyse**

Braun & Clarke presenterer seks faser i refleksiv tematisk analyse av datamateriale (Braun & Clarke, 2006, 2022). Mitt datamateriale besto av fem intervjuer og to observasjoner. Jeg valgte å dele analysen i to; analyse av intervju og analyse av observasjon, som førte til at de fem intervjuene ble kodet sammen, og de to observasjonene ble kodet sammen. Jeg gjorde meg kjent med datamaterialet (*fase en*) da jeg gjennomførte intervjuene selv, transkriberte og leste igjennom materialet. Jeg brukte god tid på transkripsjonen av intervjuene, og var tydelig på å få med pauser og gester jeg opplevde var av betydning. Parallelt gjorde jeg meg tanker om likheter og temaer som gikk igjen i datamaterialet, som også kan oppfattes som koding (*fase to*) (Brown & Clarke, 2006, 2022). Da alle transkripsjonene var gjennomført lastet jeg de opp i programmet «NVivo» for koding. Jeg startet med å lese igjennom alle transkripsjonene på nytt, samtidig som jeg hadde problemstillingen og forskningsspørsmålene mine tilgjengelig. Slik minnet jeg meg på hva jeg er «ute etter» i datamaterialet, før jeg startet et nitid kodearbeid. I kodearbeidet leste jeg systematisk gjennom transkripsjonene og opprettet koder fortløpende i gjennomlesningen.

Da datamaterialet var nøye gjennomgått ble kodene sett opp mot spørsmålene fra intervju- og observasjonsguiden. På den måten beveget jeg meg over i *fase tre*, da guidene (sammen med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine) var med å bestemme overordnede temaer. Gjennom en fenomenologisk tilnærming ønsker jeg å undersøke fenomenet i seg selv. Ved hjelp av en refleksiv analyse valgte jeg derfor en konseptualisering som innebærer en temautvikling – temaer som produksjon («theme development»; «themes as outputs») (Braun & Clarke, 2022, s. 233). Dette betyr at det er data som setter kursen for forskningsprosjektet. Jeg var derfor svært bevisst på å ikke kun kode det som «passet inn i forskningsspørsmålene», men kode alt av relevant informasjon som kunne være nyttig i det overordnede temaet «PALS-modellen og ADHD». Kodene som ble identifisert i de to analysene er presentert i Vedlegg 8.10.

Jeg kunne nå starte med *fase fire*. En oversikt over kodene som ble opprettet for datasettene i NVivo viste meg hvilke koder som fantes i de ulike dokumentene, samt antall ganger kodene var kodet («references» i vedlegg 8.10). Dette førte til at jeg fikk utviklet aktuelle temaer fra et mer objektivt perspektiv. Jeg gikk nøye igjennom hver kode fra begge datasettene og vurderte antall koder, størrelse og innhold. Jeg ønsket å kombinere funnene fra de to datasettene i presentasjonen av funn (kapittel 4.0), og satt derfor alle kodene opp mot hverandre. Etter vurdering av kodene kom jeg frem til to hovedtemaer med til sammen seks undertemaer (*fase fem*) (vedlegg 8.11). Disse vil bli nærmere presentert i kapittel 4.0. Jeg var nå kommet til *fase seks*, som innebærer å skrive analysen – presentasjon av funn. Her tok jeg for meg hvert hovedtema med tilhørende undertema, og skrev sammendrag av funnene fra både intervjuene og observasjonene.

### **3.6 Forskningens kvalitet**

Både kvalitativ og kvantitativ forskning har prinsipper for å sikre kvalitet i forskning; reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet), generaliserbarhet, bekreftbarhet og overførbarhet (Creswell, 2014). Under vil jeg presentere tre viktige prinsipper i kvalitativ forskning: gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Disse begrepene ble presentert av Egon Guba, da han mente at de kvalitative begrepene som den gang ble brukt har en positivistisk opprinnelse (Guba, 1981).

### 3.6.1 Gyldighet

Gyldighet (indre validitet) handler om hvorvidt undersøkelsen faktisk måler det den ønsker å måle. En kan sikre gyldighet på to ulike måter: av forskeren selv eller av aktørene. Gyldighet dreier seg om to forhold: Begreper og virkelighet, og kausalitet. Begreper og virkelighet omhandler i hvor stor grad det er samsvar mellom virkeligheten vi påstår at vi studerer, og de begrepene vi bruker for å beskrive virkeligheten. En kan dermed sikre gyldighet ved å legge vekt på teoretisk transparens, gjennom presisering og reflektering over de tolkningene en har kommet frem til, noe som stemmer godt overens med prinsippene i tematisk analyse (Langdridge, 2006; Postholm & Jacobsen, 2018; Ringdal, 2020). I arbeidet med intervjudelen av datainnsamlingen var jeg bevisst på at intervjuguidene mine ville gi meg svar relatert til forskningsspørsmålene mine. Gjennom såkalt «member checking» ga jeg aktørene mulighet til å gå igjennom transkripsjonen av deres intervjuet til den aktuelle aktøren. Slik kunne aktøren gi beskjed dersom noe var blitt tolket feil, det var noe hun ønsket å utdype eller dersom noe var uklart. Jeg fant at dette var en fordel for aktørene, da sjansen for misforståelser blir mindre. Samtidig ble dette som et ekstra «sikkerhetsnett» for dem (Lincoln & Guba, 1985). Det var imidlertid kun én av aktørene som ønsket member checking, og aktøren hadde ingen tilbakemeldinger på transkripsjonen.

### 3.6.2 Pålitelighet

Pålitelighet (reliabilitet) i kvalitative forskningsstudier dreier seg om hvor stabilt det vi måler er, og om forskningsprosessen og resultatet er til å stole på (Postholm & Jacobsen, 2018). Begrepet omfatter også hvordan datamaterialet har blitt påvirket av måten det er samlet inn på, samt om undersøkelsen er replikerbar og dermed kan bli reproduisert av andre på et senere tidspunkt.

I atferds- og samfunnsvitenskap er en slik ontologi, at det finnes en objektiv, stabil og målbar virkelighet, svært omstridt da situasjoner og fenomener kan endre seg raskt. Manglende overensstemmelse skyldes dermed ikke nødvendigvis lite troverdig måling, et kan like gjerne være at situasjonen er endret. Kvalitative studier er dermed vanskelig å replikere, da møtet mellom forskeren og aktøren er kilden til kunnskap, og disse møtene vil være ulike ettersom ulike forskere vil bringe med seg ulik erfaring. I samsvar med Postholm & Jacobsen opplever jeg derfor at reproduksjon av en studie ikke nødvendigvis har sammenheng med studiens pålitelighet. De fremhever heller betydning

ingen av forskerens egne refleksjoner over sin påvirkning i studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Som forsker må en reflektere over hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha hatt innvirkning på det endelige resultatet, såkalt refleksivitet. Gjennom refleksiv tematisk analyse er denne prosessen allerede svært sentral, og metoden er dermed med å sikre forskningens pålitelighet (Braun & Clarke, 2022). Transparens er også et sentralt moment innenfor pålitelighet. Forskeren må legge frem og vise hvordan forskningsprosessen har foregått, slik at andre kan gjennomgå prosessen og vurdere dens innflytelse på forskningsresultatene (Langdridge, 2006; Postholm & Jacobsen, 2018).

Jeg har forsøkt å gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i prosessen så detaljert som mulig. Dette har vært sentralt helt fra valg av aktører, gjennom rekrutteringsprosessen, utarbeiding av intervju- og observasjonsguide, intervjusituasjonen, samt hvordan jeg har gått frem i bearbeiding og analyse av material. Jeg har forsøkt å være bevisst på min egen forforståelse, perspektiver og erfaringer, i samsvar med en fenomenologisk tilnærming, og hvordan dette kunne påvirke mitt arbeid underveis.

### **3.6.3 Overførbarhet**

Overførbarhet (ytre gyldighet/ekstern validitet) handler om hvorvidt funn fra en kontekst kan overføres til en annen, såkalt generaliseres. I kvalitative undersøkelser kan en ikke gjøre statistiske generaliseringer fordi de er basert på et lite utvalg av populasjonen. En snakker derfor gjerne om overføring til hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar. For at overførbarheten skal styrkes, må forskeren presentere undersøkelsen slik at leseren opplever at hun/han blir invitert inn i forskningsprosessen som er gjennomført. Forskeren må da opptre transparent og gi tykke beskrivelser (Postholm & Jacobsen, 2018).

Mitt forskningsprosjekt er kvalitativt, med et fenomenologisk vitenskapelig syn, og har derfor ikke som mål at resultatene skal kunne generaliseres. Dette gjenspeiles i teorien som er valgt i kapittel 2.0, da denne er valgt grunnet relevans for mine spesifikke forskningsspørsmål. Målet med denne oppgaven er å utvikle dybdekunnskap fremfor å utvikle generelle antakelser.

### 3.7 Etiske betraktninger

I et forskningsprosjekt er forskeren nødt til å foreta etiske refleksjoner ved planlegging, gjennomføring, publisering og bruk av forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg er en pliktet til å følge visse formelle forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021). Mitt forskningsprosjekt har fulgt retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (heretter NESH) fra 2021. Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag er tre krav knyttet til forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018).

Gjennom utarbeidelse av intervjuguide fant jeg at følsom og sensitiv informasjon kunne komme frem i intervjuene. I samsvar med personopplysningsloven og Universitetet i Bergens retningslinjer søkte jeg derfor masterprosjektet mitt inn til SIKT, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (vedlegg 8.9) (Personopplysningsloven, 2018; SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 2023). Oppgaven min ble vurdert av SIKT, og meldt inn til UiBs eget system for behandling av personopplysninger i forskningsarbeid, RETTE (vedlegg 8.15) (Universitetet i Bergen, u.å.).

Mitt forskningsprosjekt inneholder personopplysninger, og jeg var derfor nødt til å innhente samtykke fra forskningsdeltakerne. Dette må være fritt og uttrykkelig, uten noe form for ytre press (NESH, 2021; Postholm & Jacobsen, 2018). Frivillig deltakelse var viktig for meg å tydeliggjøre gjennom informasjonsskrivet som ble sendt ut (vedlegg 8.4 & 8.5), samt i forkant av intervjusituasjonen. Jeg gikk derfor igjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen sammen med aktøren, før det ble skrevet under på (vedlegg 8.7). Aktørene ble, igjen, minnet på at de når som helst kan trekke tilbake samtykke uten å oppgi noen grunn. Dette ble utført i samsvar med NESH og innebærer at aktørene har fått tilstrekkelig informasjon om hva forskningsprosjektet innebærer, formålet med forskningen, hva deltakelse innebærer for aktørene og hvordan de innsamlede dataene skal benyttes (NESH, 2021; Postholm & Jacobsen, 2018). NESH krever også at alt det publiserte datamaterialet skal være anonymisert (NESH, 2021). Anonymisering er en sentral del i å sikre og ivareta forskningsdeltakernes konfidensialitet. I mitt forskningsprosjekt har dette blitt gjennomført ved å utelate alle

opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, som navn på aktørene, skolene de tilhører og hvilken by de tilhører. I de to observasjonene ble heller ikke eleven(e) med ADHD-diagnosen identifisert. Likevel erfarte jeg, med min kunnskap og erfaring med diagnosen, at jeg klarte å peke ut for meg selv hvilke(n) elev(er) det var snakk om. Disse antakelsene ble aldri uttalt eller verifisert.

Selv med et bevisst forhold til mine forventninger gjennom hele forskningsprosessen, kan mine forkunnskaper og briller likevel ha påvirket hva jeg har sett i observasjonene. Jeg gjennomførte tre intervjuer med PALS-veiledere i forkant av observasjonene, noe som kan ha ført til at jeg i observasjonene så etter spesifikke prinsipper som ville bekrefte det som kom frem i intervjuene – PALS-veiledernes sannheter. I den ene skolen gjennomførte jeg intervjuet av læreren før observasjonen, og i den andre skolen intervjuet jeg læreren etter observasjonen. I observasjonen, hvor intervjuet av læreren ble gjennomført først, kan dette ha påvirket meg til å se etter tiltak læreren selv sa hun utførte i klasserommet. Jeg har, som nevnt, forsøkt å være bevisst på denne utfordringen, samtidig som jeg ikke finner det kritisk dersom intervjuene kan ha påvirket meg. Gjennom en fenomenologisk tilnærming har ønsket mitt vært å få frem aktørens sannheter og erfaringer. Dersom jeg finner i observasjonen det de forteller i intervjuet, vil dette likevel være en del av deres sannhet.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn som skal besvare oppgavens problemstilling: *Hvordan erfarer lærere og PALS-veiledere at utøvelsen av PALS fungerer for elever med ADHD?* Arbeid med analysen av de fem intervjuene og to observasjoner har resultert i to hovedfunn (temaer) med til sammen fem undergrupper (undertemaer). Hovedfunnene er et resultat av PALS-veilederes og læreres erfaringer som kom frem under intervjuene og observasjonene. Det første, og største, hovedfunnet omhandler PALS-modellen. Samtlige PALS-veiledere og lærere forteller om hva PALS-prinsipper innebærer og hva som blir vektlagt både på skolenivå og i klasserommet. Gjennom observasjoner ble det også undersøkt hvordan disse prinsippene praktiseres i undervisningen. Det andre hovedfunnet dreier seg om hvordan PALS-veiledere og lærere ser forholdet mellom PALS-prinsipper og ADHD. Egne observasjoner av tilrettelegging for elever med utfordrende atferd gjennom PALS-prinsipp vil også bli presentert. Vedlegg 8.10 presenterer de ulike kodene analysert fra datasettet, og vedlegg 8.11 viser en oversikt over hvilke koder som har ført til de ulike temaene og hovedtemaene.

Jeg vil starte med å kort gjøre rede for erfaringene til forskningsprosjektets aktører, samt hvilke arbeidsoppgaver de utfører, som sier noe om hvordan de har tilegnet seg kunnskap om PALS. Kapittel 4.2 vil ta for seg tre undertemaer: organisatoriske prinsipper, prinsipper brukt i undervisningen og inkludering. Kapittel 4.3 har og tre undertemaer: ADHD-diagnosen, utfordringer med elever med ADHD og PALS-prinsipper og tilrettelegging i klasserommet for elever med ADHD. Sitater fra aktørene mine vil bli presentert i hermetegn med aktørens navn bak, og beskrivelser fra observasjonene mine vil bli presentert ved hjelp av inntrykk i teksten. Alle navn i sitater og observasjonsbeskrivelser er fiktive og har ingen sammenheng med det opprinnelige navnet eller kjønn.

### 4.1 Aktørenes erfaringer

*Tabell 1* i vedlegg 8.8 presenterer aktørene i forskningsprosjektet mitt. Deres erfaringer og arbeidsoppgaver kom frem i intervjuene hvor det ble stilte egne spørsmål om deres bakgrunn. Amalie, Beate og Caroline er alle tre PALS-veiledere i Norge. Amalie og Caroline er begge utdannet lærere med videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, og



har jobbet som lærere i over ti år før de begynte å arbeide administrativt. Begge har over fem års erfaring med PALS. Beate er også utdannet lærer, og jobber i dag som kontaktlærer på en grunnskole, i tillegg til å være PALS-veileder. Hun har jobbet i skolen i under ti år, og har under fem års erfaring med PALS. I dette forskningsprosjektet er Beate hovedsakelig en kilde til PALS-veilederes erfaringer, men da hun er utøvende lærer kan dette ha speilet hennes svar i intervjuet. Både Amalie, Beate og Caroline forteller at deres arbeidsoppgaver går ut på å holde modellen varm på skolene, være med i nettverk, holde lederopplæring og nyansattkurs.

Dina og Emilie er begge lærere i småtrinnet, hvor Emilie er kontaktlærer. De er utdannet lærere og har arbeidet i skolen i over ti år. Dina var med da PALS ble implementert på skolen, mens Emilie kom inn som lærer på en skole som allerede brukte PALS. Begge har over fem års erfaring med PALS, men har og arbeidserfaring fra skoler som ikke er PALS-skoler. Både Dina og Emilie forteller at de er med i PALS-team, og opplever at de har fått god opplæring og at de føler seg trygge på PALS-modellen. Dina var med i PALS-team fra implementeringen av PALS, og har vært med å utarbeide foiler og regler for skolen. Emilie forteller at hele skolen er med på nyansattkurs slik at alle ansatte får en oppfriskning av modellen. Hun er og med på å lage årshjul, hvor en bestemmer hvilke regler en skal gå igjennom på skolen og når de skal øves på.

## **4.2 PALS-modellen**

Samtlige aktører snakker om PALS-modellens organisatoriske prinsipper og hvordan disse brukes i undervisningen, samt hvordan de er med på å skape et inkluderende klassemiljø. Utsagn om PALS er delt inn i tre temaer: organisatoriske prinsipp, hvilke prinsipper som brukes i undervisningen og inkludering. Gjennom de tre temaene vil jeg få frem aktørenes erfaringer med PALS-modellen, og hvordan modellen kan legge til rette for elever med ADHD. PALS-modellen er omfattende, og er delt inn og brukes på flere nivåer (se *Figur 2.4*). Samtlige aktører peker derfor på at det er nødvendig med et vedvarende engasjement og øving på modellens prinsipper for at en skal lykkes med PALS. Caroline trekker dette frem i intervjuet: «Men det er det der universelle som er på en måte egentlig det viktigste da, som er i modul 1 [det universelle nivået]» (Caroline).

## 4.2.1 Organisatoriske prinsipper som kommer frem i intervjuene

Det er fem organisatoriske prinsipper i PALS-modellen som kommer frem i intervjuene: PALS-team, nettverk, elev- og foreldremedvirkning, felles språk og forutsigbarhet, og til slutt relasjon og tilsyn. Disse vil bli presentert under. Jeg har valgt å utelate analyser fra observasjonene i dette underkapittelet, da organisatoriske prinsipper i PALS-modellen er svært omfattende og kan være vanskelig å observere under kun én times observasjon.

### 4.2.1.1 PALS-team

Samtlige aktører nevner PALS-team som et tydelig og viktig organisatorisk prinsipp i PALS-modellen. PALS-veilederne hevder at PALS-team er den største hovedforskjellen i strukturen på PALS-skolen og den ordinære skolen. Beate anslår at det ikke er stor forskjell i den rene organiseringen hos den ordinære skolen og i PALS. Hun forteller at: «Det er vel mer hva man gjør, og hvordan man jobber i PALS-team og ja. Hvordan man håndterer PALS-en på skolen» (Beate).

Det kan virke som at det ikke er satte retningslinjer for hvem som skal lede PALS-teamet, men Caroline påpeker at det er anbefalt og ønskelig at rektor er leder. Caroline forteller videre at PALS-teamet ellers består av en foreldrerepresentant, lærere fra de ulike trinnene, skolens PPT-kontakt og kontakter fra SFO, da gjerne SFO-lederen og en medarbeider. PALS-veilederne, Amalie, Beate og Caroline, påpeker at et slikt PALS-team blir opprettet når en skole bestemmer seg for å bli en PALS-skole. PALS-veilederne i området gir da opplæring til PALS-teamet ved skolen. Caroline, som har gitt opplæring til flere PALS-team, forteller: «Når de starter med PALS så er jo det PALS-teamet som får opplæring av en PALS-veileder, til å ta dette ut til eget personale. [...] Det er de som driver PALS-arbeidet på egen skole» (Caroline).

Som Caroline forteller er det PALS-teamet som tar PALS-modellen ut til de ansatte på skolen. Også Amalie nevner PALS-team: «Og på det PALS-teamet så vil jo de ha veldig god oversikt og overblikk over skolen» (Amalie). Amalie forteller at med en bred sammensetning av PALS-teamet vil de ha god oversikt over skolen, og dermed gode forutsetninger for å få ut PALS-modellen. Dina, som satt i PALS-teamet ved sin skole under skolens implementering av PALS, forteller at PALS-teamet fikk svært tett

oppfølging av den kommunale PALS-veilederen som kom til skolen flere ganger i måneden for å undervise om PALS.

Amalie peker og på ressursene PALS krever, og legger vekt på at PALS-teamet må ha tid til å samarbeide. Hun anbefaler samarbeidstid minst en time i uka, slik at teamet kan forberede ting som skal ut til personalet – såkalt utviklingstid. Samtidig må de ha tid til å bearbeide og gjennomgå ting som måtte komme fra personalet. Amalie legger og stor vekt på hvor viktig det er for PALS-teamet å samarbeide med personalet, noe hun får frem i intervjuet: «Men jo mer en klarer å få ut til personalet, til større del vil det kunne være av den daglige driften. Så det er jo her nøkkelen ligger» (Amalie). Slik forklarer PALS-veilederne at det er PALS-teamet som hovedsakelig driver PALS-arbeidet på egen skole, og at de flere ganger i året møter andre PALS-team i såkalte *nettverk*.

#### 4.2.1.2 Nettverk

Amalie og Beate forteller at de er med på nettverk noen ganger i året, som er en samling for PALS-teamene fra de ulike skolene i kommunen. Samtidig finnes det nettverk hvor kun PALS-veiledere er til stede. Amalie forteller at hun er med på å lage innholdet for nettverkene som er for alle skolene i kommunen, hvor hovedfokuset er «å holde modellen varm» ute. Hun poengterer at det er viktig å bruke modellen aktivt, og se den inn i nye læreplaner, som LK20, og kommunale planer som kommunene kommer med. Alle nye regelverk, retningslinjer og planer skal inn i PALS-rammeverket, og Amalie forteller at: «Sånn at man jobber ikke med PALS og så jobber en med læringsmiljø. [...] Men at du får til den der røde tråden» (Amalie).

Beate forteller at hun synes det kanskje er ekstra morsomt med nettverk da hun selv også er utøvende lærer. Hun forteller at mange av de andre PALS-veilederne sitter i administrasjonen, og de har derfor ikke den erfaringen hun selv sitter med. Hun forteller i intervjuet at hennes erfaring er god støtte i møte med de andre PALS-veilederne: «Når man har konkrete problemstillinger da som kommer opp, så vet man jo litt mer hva som foregår i klasserommet når man er der til daglig» (Beate).

Amalie forteller om relevansen av nettverk for å skape engasjement for PALS i skolen. Hun peker på at for å skape et felles engasjement kreves det en forståelse hos ledelsen for å se dette som et system. Analysen viser at dette er en utfordring i skolen, men hvor

en ser at nettverk med andre PALS-veilederne spiller positivt inn. Spørsmål som Amalie kan ta opp i nettverk lyder for eksempel: «Hvordan kan vi holde oppe «trøkket»? For å skape det der vedvarende og kontinuerlige engasjementet» (Amalie). Amalie forteller at å jobbe med læringsmiljø er det som er grunnlaget for alt arbeid i skolen, og at når en velger PALS som modell så er det de brillene du skal jobbe med. Dette mener Amalie er et vedvarende arbeid, og hun legger merke til at noen skoler har bedre systemer for å fange opp ting enn andre skoler.

#### 4.2.1.3 Elev- og foreldremedvirkning

Både Amalie og Caroline presiserer hvordan elev- og foreldremedvirkning blir styrket i PALS-modellen. De forteller at det er en foreldrerepresentant i PALS-teamet som er med på å avklare verdier og forventninger skolen skal jobbe etter. Caroline forteller: «Så samarbeid skole og hjem blir jo styrket i denne modellen. Og at alle har en innflytelse og kjent med skolen sine prinsipper og verdier da, og medvirker i det» (Caroline). Emilie forteller også at PALS har egne kartleggingstester, både faglige og sosiale, som relasjonssirkel og kartlegging med «Aski Raski». Hun forteller at slike kartlegginger blir gjennomført med alle elevene flere ganger i året. «Aski Raski» kan for eksempel kartlegge hvordan eleven ligger an med innøving av bokstaver eller hvordan lesenivået er. Emilie forklarer at hun opplever at ettersom alle elevene gjennomfører denne kartleggingen, og derfor er kjent med den, er lista lav for å la enkeltelever ta kartleggingen hyppigere for å gi henne en bedre oversikt over progresjonsnivået. Hun avslutter med å poengtere hvordan kartleggingsresultatene også kan være viktig i samarbeidet med foreldre: «Også er det en fin dokumentasjon til samtale med foreldre og, og hvor er det de [eleven] trenger hjelp» (Emilie).

Amalie påpeker at elevmedvirkning er sentralt i utarbeiding av og øving på verdier og forventninger. Dette kan utføres ved å spørre elevene hvordan verdiene og forventningene kan se ut, og hva både staben, lærerne og elevene kan gjøre for å tydeliggjøre dette. Lærerne forteller at elevmedvirkning kan foregå både på gruppenivå, skolenivå og på individnivå. Amalie forteller om en klasse som øver på forventninger, hvor en elev trenger noe mer spesifikt. Hun forteller da at læreren går bort til eleven i etterkant og sier «Når vi var inne i klassen nå da så jeg at du klarte noen av oppgavene, men hvordan kan vi få det enda bedre for deg?». Slik får elevene mulighet til å være med å skreddersy sin egen skolehverdag.

Caroline peker og på fenomenet *elev-PALS-team*. Hun påpeker imidlertid at ikke alle PALS-skoler har dette, men at det er en anbefaling fra PALS-veilederne. Det kom frem i intervjuene at elev-PALS-team er et elevråd innad i PALS-organisasjonen, som anbefales å være uavhengig av elevrådet og bestå av andre elever. Dette for at det skal være større mangfold og flere elevstemmer inn i arbeidet med læringsmiljøet. Caroline forteller at elev-PALS-teamet handler mer om at elevene kan tenke «hva trenger jeg av læringsstøtte/sosialstøtte ...». De er med å bestemme aktiviteter som kan tas i bruk når en øver på ferdigheter, både skolefaglige og sosiale ferdigheter. I tillegg er de med når skolen setter verdier ved oppstarten av PALS. De blir da et supplement for å få flere stemmer inn i tilnærmingen.

#### 4.2.1.4 Felles språk og forutsigbarhet

Samtlige aktører peker på en felles opplæring for hele personalet i PALS-modellen, og viser til dette som en positiv faktor da det bidrar til et felles språk i skolen. Aktørene presiserer at PALS-arbeidet på skolen involverer alle ansatte, det vil si vaskepersonell, kontoransatte, vaktmester, lærere, assistenter med flere. Emilie forteller at for å klare dette er det viktig å sette av tid, og at de ved hennes skole dette semester har satt av mye mer tid for gjennomgang av PALS-søylene som finnes på nettsidene til NUBU. Dette blir gjennomført for alle ansatte for et «PALS-løft», noe Emilie anser som positivt: «Sånn at det blir en sånn felles kultur for alle, og ikke bare de som har jobbet her i mange år» (Emilie). Dina er inne på det samme når hun sier: «[...] at fundamentet er det samme da. At alle har vært igjennom og jobbet med dette her. Det tror jeg er viktig» (Dina).

Dina peker videre på at dette kan være en utfordring dersom det er vikarer inne i klassen. Og Amalie sier at PALS-modellen kan være veldig sårbart ved lederskifte, da den nye lederen enten må tilpasse seg det allerede eksisterende felles språket, eller sette ned nye verdier og «begynne på nytt».

Alle de fem aktørene presiserer at et felles språk er med på å gi gode forutsetninger og rammer for elevene. Beate forteller: «Vi er veldig ivrige på å lære de i forkant hva vi forventer av de. [...] Også det med forutsigbarhet, at de hele tiden vet hva som skal skje og hva som er forventet av de» (Beate). Hun forteller, i likhet med Dina og Emilie, at regler og forventninger gjerne henger synlig på skolen, og at hele skolen har fokus på

samme regel hver uke. Caroline peker på relevansen av et slikt felles rammeverk, at hele skolen jobber innenfor noen felles rammer og verdier som alle på skolen kjenner til. Dina forteller også at dette kan gi trygghet og forutsigbarhet for alle elevene. Amalie fremhever bevisstheten og holdningsbiten som ligger i et felles språk, og forteller at dette er et stort fokusområde. Hun fremhever videre, i likhet med Dina, at en sammen i personalet har blitt enige om rammene og måten en skal gjøre ting på. Slik blir det gjort noenlunde likt, noe som kan være med å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene. Dette tydeliggjør også Caroline: «Sånn at det ikke er sånn at når kule Kari kommer [inn i klassen] så er alt lov, sant. Det blir gode rammer» (Caroline). Dina presiserer og at dette er spesielt viktig i forhold til samarbeidet mellom skole og SFO.

#### 4.2.1.5 Relasjoner og tilsyn

Alle aktørene peker i intervjuet på betydningen av gode relasjoner med elevene. Amalie, Beate, Dina og Emilie nevner den såkalte *relasjonssirkelen* - et kartleggingsverktøy i PALS-modellen som kartlegger de voksnes relasjoner til elevene. Beate forteller at denne kartleggingen blir gjennomført noen ganger i løpet av skoleåret. Hun forteller at det ofte er flere lærere inne hos én klasse, og at alle lærerne da fyller ut relasjonssirkelen for én og samme klasse. En kan da se hvilke elever lærerne føler de har innerst og ytterst på «sirkelen». Beate forteller at dette brukes for å sikre et godt overblikk over elevene, og at lærerne kan gi hverandre tips om hvordan komme tett på enkelte elever.

Emilie forteller at relasjon også er et svært sentralt prinsipp i hennes skole. Hun forteller at i hennes skole følger gjerne lærere en klasse fra 1. til 4. trinn, og så får klassen en ny lærer fra 5. til 7. trinn. Skolen hadde tidligere en periode hvor lærerne kun fulgte en klasse i to år, men fant fort ut at dette ikke var gunstig da det tar tid å bygge relasjoner. Emilie forklarer relevansen av relasjoner: «Det er jo på en måte fundamentet – relasjon» (Emilie). Også Dina peker på hvor viktig det er med gode relasjoner til elevene: «Men jeg tenker jo dette her med relasjon, at det bare er kjempeviktig!» (Dina).

Samtlige aktører peker og på *tilsyn* som et sentralt prinsipp i PALS-modellen. Caroline forteller hvordan tilsyn er et utvidet begrep. Hun gir et eksempel hvor en voksen som har tilsyn gjerne er ute i skolegården og følger med og kartlegger. Slik blir ikke hendelser kun synsing, men en tar tak i hva ord som «ofte», «alltid» og «hver gang»

betyr. Slik kan en sikre kvalitet og kartlegging. Amalie forteller at tilsyn er med på å kartlegge og skape et overblikk over alle elevene, og kan på den måten hjelpe med eventuell tilrettelegging for elever. Hun forteller videre at dersom det er noe en observerer eller biter seg merke i under tilsyn, blir dette gjerne tatt opp i PALS-teamet slik at de kan se på eventuelle tiltak.

#### **4.2.2 Prinsipper som brukes i undervisningen**

Gjennom både intervjuer av aktørene og observasjoner av to klasser ble det undersøkt hvilke PALS-prinsipper som særlig brukes i undervisningen. De to observasjonene som ble utført har hatt særlig betydning for dette funnet, da jeg fikk undersøke hvilke PALS-prinsipper som ble brukt i klasserommet, både på klassenivå og individnivå. I kapittelet beskriver jeg derfor situasjoner fra observasjonene. Funnene er samlet i kategorier, og er delt inn i to undertemaer: 4.2.2.1 Positiv anerkjennelse, ros og gode beskjeder, og 4.2.2.1 Forutsigbarhet, forventninger og øving.

##### **4.2.2.1 Positiv anerkjennelse, ros og gode beskjeder**

Samtlige aktører peker på betydningen av å vektlegge det positive. Beate forteller at PALS har et såkalt «5 til 1-prinsipp», som innebærer at en skal gi fem positive tilbakemeldinger for én negativ. Hun understreker at hun tror dette er viktig for elever som får irettesettelse – at de likevel følges videre opp med fem positive bemerkninger. Slik kan de også kjenne på at de er gode personer, at de får til noe og lykkes med noe. Amalie og Emilie fremhever at vektlegging av det positive gjelder gjennom hele skoledagen, ikke kun i undervisningstimene. Dette kom frem da jeg observerte Emilie sin klasse:

I Emilie sin klasse skulle skoledagen til å begynne, klokka var 08:30 og Emilie står i klasseromsdøra for å se etter de siste elevene. En jente kommer så løpende inn og sier: «Jeg er sen ...» Emilie svarer da: «Nei, vet du, du er akkurat på tiden». Jenta smilte og kjappet seg inn i klasserommet, og virket fornøyd med at hun akkurat rakk timen. (Observasjon 2)

Beate peker og på hvordan hun er bevisst på at elevene skal «få den positive tonen» når beskjeder blir gitt. Caroline forteller og at en streng pekefinger ikke ønskes i PALS,

men at en skal ha en positiv fremtoning. Dette nevner også Emilie, og forteller i intervjuet at noe av det verste hun vet er når hun hører lærere skrike eller rope til elevene: «Da kjenner jeg at det vrir seg i magen min» (Emilie).

Samtlige PALS-veiledere peker på positiv fremtoning og hyppig ros som et viktig prinsipp i PALS-modellen, og som skal være gjeldende gjennom hele skoledagen. Dette kom tydelig frem i begge observasjonene hvor både Dina og Emilie la stor vekt på det positive, og ros var i hyppig bruk. En situasjon jeg observerte i Emilie sin klasse ble fremtrådt slik:

Elevene sitter på undervisningsstasjonen sin og jobber individuelt. Emilie sier:  
«Nå er det god arbeidsro her – kjempebra! Nå jobber dere utrolig godt!»  
(Observasjon 2)

I situasjonen over bruker Emilie kollektiv ros, ved å rose hele klassen for god arbeidsro og arbeidsmotivasjon. I observasjonen av Dina sin klasse bemerket jeg meg et eksempel hvor det ble gitt individuell ros:

Dina står foran i klasserommet og sier: «All eyes on me», et tegn klassen har jobbet med, og som skal få dem til å følge med på læreren. Kun én elev ser opp og svarer: «All eyes on you». Dina sier da: «Så bra, Anders, at du fulgte med! Nå tar vi det en gang til, så ser vi om vi får alle med oss. All eyes on me». Nå svarer nærmest alle elevene: «All eyes on you». (Observasjon 1)

I intervjuet med Caroline beskriver hun også en slik tilnærming for å rose elevene. Hun forteller at ved å trekke frem enkeltelever og rose dem, oppmuntrer en andre elever til å utføre samme atferd. Beate trekker også frem denne måten å gi positiv anerkjennelse til elevene, men fremhever og at det er viktig å gi ros til elevene som fortløpende utfører den ønskede handlingen. Slik forteller hun at en også kan øke elevenes indre motivasjon til å utføre en handling. I observasjonen av Emilie sin klasse kom denne metoden tydelig frem ved å rose elevene når de gjør det som er ønsket:

Det er tid for friminutt og Emilie ber elevene pakke ned tingene sine etter leketid. Emilie sier: «Jeg ser at Anders pakker bort tingene sine, og Susanne



pakker bort, og Even pakker. Nå pakker Johanne og Sofie og. Så bra!».

(Observasjon 2)

Dina forteller imidlertid at hun opplever at slik ros ikke har den samme effekten nå som den hadde i starten, og sier at det kan ha blitt litt utvannet. Hun forteller: «Vi er nok gode på ros og anerkjennelse, men jeg synes ikke ... Den treffer kanskje ikke, og spesielt kanskje ikke de på toppen av pyramiden da. Den rød-gruppa» (Dina). Beate og Caroline poengterer og at det er sentralt at rosen er konkret, og at elevene føler den treffer. Begge forteller at det ikke er vits med kun «Nå var du god ...», for da vet ikke elevene hva de gjorde som var bra.

I undervisningstimen hvor jeg observerte Emilie sin klasse ble såkalte *bra-kort* tatt i bruk. Emilie forteller i en epost-korrespondanse i etterkant av observasjonen (vedlegg 8.12) at bra-kort kan gis både til enkeltelever og til hele klassen. Bra-kortene blir samlet i en felles pott, og når klassen har samlet 20 bra-kort per elev trekkes en oppmuntring til klassen. Klassen har da på forhånd blitt enige om ca. 10 ulike oppmuntringer («Emilie», personlig kommunikasjon, 23. november 2022). I observasjonen gikk Emilie frem slik da bra-kort ble gitt:

Elevene er ferdig med stasjonsundervisning og finner nå tilbake til de faste plassene sine. Emilie klapper i hendene for å få elevenes oppmerksomhet.

Elevene ser på Emilie som sier: «I denne timen har dere jobbet så godt, så alle sammen har fått bra-kort!» (Observasjon 2)

Beate fremhever hvordan PALS-prinsippet *gode beskjeder* tas i bruk i undervisningen dersom elever viser uønsket atferd. Hun forklarer prinsippet ved at en først gir en grei og rolig beskjed. Gjerne gjennom «Per, nå må du gå tilbake til plassen din» eller en spør kanskje «Hva skjedde nå?». Dersom Per fortsetter og ikke vil gå tilbake til plassen sin, sier en gjerne «Nå kommer beskjed nummer to, må minne deg på det på nytt, du må gå tilbake til plassen din. Det er det vi skal gjøre nå.». Hvis eleven fortsatt ikke gjør det, får han beskjed nummer tre og da er det gjerne en mild konsekvens i tillegg. En sier for eksempel «Per, nå er det sagt to ganger at du må gå tilbake til plassen din. Så nå må du gå tilbake til plassen. Og hvis ikke du gjør det så får vi snakke litt sammen når de andre går ut i friminuttet, for dette må vi lære oss.». Beate sier at hennes erfaring er at når

elevene får beskjed nummer tre, med en liten konsekvens, tenker elevene at «okei da, da får jeg heller gjøre det.». Dina er også kjent med dette prinsippet, men fremhever at gode beskjeder kan være en utfordring. Hun forteller at det kanskje er særlig utfordrende med de små, da det er mye armer og ben, store klasser og sjeldent kun én elev som synes det er vanskelig å ta en beskjed. Dina utdyper utfordringen:

Man skal jo egentlig ikke si «Simen, nå fikk du en beskjed ...», fordi at det skal ikke stigmatisere, du skal på en måte ikke sette elevene i en sånn posisjon hvor alle får med seg at den eleven ikke har tatt imot en beskjed. Men så synes jeg kanskje i en hektisk, i skolehverdagen at ikke det fungerer at jeg skal gå til, for det er ikke bare den ene eleven som ikke har tatt beskjeden. Så kan jeg jo restarte og si «Hei, nå har jeg en beskjed. Det kan virke som jeg var utydelig i min beskjed, da prøver jeg en gang til». Men det også blir jo ... For det er jo selvfølgelig ... storparten av elevgruppen tar jo beskjeden. Så hvor mange ganger skal man restarte og si den samme tingen om igjen og om igjen ... (Dina)

Utfordringen Dina skildrer i intervjuet kom også frem da jeg observerte klassen hennes. En gjengivelse av situasjonen som ble observert er presentert i kapittel 4.3.3.

#### 4.2.2.2 Forutsigbarhet, forventninger og øving

Samtlige aktører forteller om forutsigbarhet som et viktig prinsipp i undervisningen. I observasjonen av Emilie sin klasse kom dette tydelig frem da jeg kom inn i klasserommet:

På tavla i klasserommet hadde Emilie på forhånd skrevet ned dagsplanen. Gjennom skoledagen lot hun en magnet-katt følge timeplanen nedover for å vise klassen hvor vi var på planen, samt hva som var neste time, når det var friminutt og når det var lunsj. (Observasjon 2)

Emilie poengterer i intervjuet at gjennom en slik dagsplan slipper elevene å lure på hva de skal, hvor de skal være og hva de skal gjøre. Dina og Amalie forteller at ettersom alle voksne på skolen handler innenfor like, forhåndsbestemte rammer, blir elevene møtt likt. Alle aktørene peker på hvordan elevene på denne måten vet hva som er forventet av dem.

Amalie og Beate forteller at PALS har stort fokus på å vise elevene hvilke regler som er forventet at de skal følge på skolen. Samtlige aktører forteller at dette forutsetter at atferd og ferdigheter blir øvd på. De peker videre på at dette blant annet utføres ved å ha skolens PALS-prinsipper og forventninger synlig. Amalie påpeker at en slik visuell fremvisning er til fordel for elevene, da de hele tiden blir omgitt av skolens overordnede prinsipper. Beate forteller at hennes skole arrangerer skuespill hvor reglene blir presentert, og hvor skuespillerne gjerne stopper opp og spør elevene «Hva gjorde vi nå?» eller «Hva var bra med dette?». Hun peker imidlertid på at skolen merket at mellomtrinnet synes dette var unødvendig og kjedelig da de er godt kjent med reglene, og vet hva reglene betyr etter fire år i skolen. Skolen gjennomfører nå derfor kun skuespill med småtrinnet, mens mellomtrinnet har mer fokus på å øve på reglene heller enn å bli kjent med reglene slik som på småtrinnet. Denne problemstillingen nevner også Emilie. Hun forteller at på hennes skole har mellomtrinnet gjerne fått i oppgave å lage filmer som viser reglene. Filmene har i etterkant blitt presentert for småtrinnet. I observasjonen i Emilie sin klasse opplevde jeg det som at Emilie også har hatt fokus på øving med klassen sin, spesielt i stasjonsundervisningen:

Emilie forteller klassen at de skal ha stasjonsundervisning med tre stasjoner. Elevene skal være på stasjonen i 22 minutter før de ruller. Emilie setter på en nedtelling på tavla, synlig for alle elevene. Gjennom de 22 minuttene sitter elevene stille på stasjonene sine, rekker opp hånda for hjelp av Emilie. Noen spør også medeleven om hjelp. Når nedtellingen er ferdig, reiser elevene seg og flytter seg videre til neste stasjon. Når alle har funnet sin nye stasjon og satt seg på plass setter Emilie på en ny nedtelling. (Observasjon 2)

I intervjuet forteller Emilie hvordan hun har øvd på stasjonsundervisning med klassen, hvor hun poengterer prosessen:

Og det er jo det som er gøy nå! At vi kan jobbe i 20 minutt. Men det handler jo om at nå har vi øvd så mye. I begynnelsen øvde jo vi bare, da hadde vi jo bare 5 minutter med stasjoner. Bare for at de skulle øve seg å flytte seg for eksempel. Og gikk det skeis så sa vi «okei, nå tar vi det helt på nytt igjen», sant, da restarter jeg (Emilie).

Caroline påpeker at ved å minne elevene på reglene de har gjennomgått, får elevene et referansepunkt, og de kan knytte situasjoner og handlinger til dem. I observasjonen av Dina sin klasse, så jeg hvordan Dina brukte tidligere gjennomgåtte regler for å minne elevene på hva som er forventet i den gitte situasjonen:

Dina underviser i norsk og spør om noen kan si et substantiv, og en elev rekker opp hånda for å svare. Samtidig er det noe uro i klassen, og elever snakker med hverandre. Eleven sier et substantiv, men det er tydelig at ikke hele klassen følger med. Dina sier da: «Hva skal vi gjøre når noen har rekt opp hånda og snakker?». Elevene svarer: «Være stille og følge med». Dina fortsetter så undervisningen, og ber eleven svare en gang til nå som uroen har roet seg og klassen følger med. (Observasjon 1)

Caroline og Dina forteller hvordan PALS har fokus på at den voksne skal ha ansvaret. Caroline forteller at en ikke skal «anklage» eleven for å ikke ha fulgt med eller ikke få til en ferdighet, heller reagere med å si «Okei, nå ser jeg at dette ble litt vanskelig for deg, det er min feil. Vi har nok ikke øvd nok på det». I observasjonen av Dina sin klasse får Dina tydelig frem at hun skjønner at det er vanskelig for elevene å få jobbet, samtidig som hun roser dem for det de har fått til:

Dina skal oppsummere timen og sier: «Jeg skjønner at det er vanskelig å konsentrere seg når det er så mye som skjer rundt hele tiden. Og det er skikkelig bra jobba at dere klarte å skrive ned noen substantiv på Chromebooken!»  
(Observasjon 1)

### **4.2.3 Inkludering**

Amalie og Caroline peker på at et fokus på universell øving kan føre til at enkeltelever lettere føler seg inkludert. Caroline forteller at elevene gjerne kan tenke: «Jeg ser de andre øver på det, da gjelder det jo ikke bare meg». Amalie legger vekt på at alle trenger å øve, og i PALS øver en sammen heller enn å ta ut enkeltelever. Emilie knytter også prinsippet om gode beskjeder til inkludering, og forteller: «For du går jo bort og gir de beskjeden privat. Selv om du får den, så blir du liksom ikke hengt ut for det om».  
(Emilie).

Amalie nevner også prinsippet *SNAP – Stop now and plan*, på norsk *stopp nå og planlegg* i forhold til elever som har utfordringer med selvregulering. Hun forklarer prinsippet ved at en skal stille seg spørsmålene «Hvordan kan jeg stoppe, hva kan jeg gjøre annerledes?». Hun poengterer imidlertid at dette gjerne tas i bruk i hele klassen, da det kan knyttes til livsmestring, samt at prinsippet er et tiltak i nivå 1 hvor alle PALS-skolene arbeider. Videre peker Amalie på at ved å øve på SNAP med hele klassen, er det enklere for den ene eleven som trenger noe mer spesifikt å senere jobbe med hva som kan være et ekstra tiltak for akkurat den.

Caroline peker på hvordan hele skolen kontinuerlig øver på ferdighetene som er forventet. Hun forteller videre hvordan dette kommer alle elever til gode, og spesielt de elevene som ikke innehar disse ferdighetene i like stor grad som sine medelever. Caroline fortsetter med å presisere hvordan det universelle fokuset på at det som en gjør med alle, også kan hjelpe den som strever litt ekstra. Hun forteller videre at en kan se antydning til at dersom en klarer å lykkes med å jobbe godt med det universelle, så vil det være færre i samme nivå som trenger skreddersydd tilrettelegging. Hun begrunner dette med at det er større muligheter for å lykkes inne i klassen, da det er faste rammer og forutsigbart. I observasjonen av Emilie sin klasse skisserte jeg tidligere hvordan stasjonsundervisning ble brukt i klassen. I situasjonsbeskrivelsen under beskriver jeg hvordan jeg opplevde at denne undervisningsformen var inkluderende og forutsigbar:

Stasjonsundervisningen som ble tatt i bruk inkluderte alle elevene, hvor elevgruppen ble delt inn i tre tilfeldige grupper. På den ene stasjonen skulle elevene jobbe med oppgaver på en nettside på pc-en. Jeg observerte og hørte at elevene jobbet med ulike vanskelighetsgrader av oppgavene. En elev, som gjorde relativt enkle oppgaver, begynte å bli ufokusert og se rundt seg heller enn arbeide med oppgavene. Jeg opplevde at eleven begynte å bli lei, samtidig som jeg observerte at eleven så frem på tavla for å se hvor lenge det var igjen av stasjonen. Eleven tok noen sekunder pause, men satt stille på stolen sin uten å forstyrre medelevene, før han begynte å arbeide igjen. (Observasjon 2)

Situasjonen beskriver hvordan stasjonsundervisning kan inkludere alle elevene i felles læring, særlig gjennom bruk av oppgaver med ulike vanskelighetsgrader.

Observasjonen skisserer også hvordan tydelige rammer og forutsigbarhet er med på å betrygge, og kanskje motivere elevene til å arbeide med oppgaver.

### **4.3 PALS-prinsipper og ADHD**

Dette funnet presenterer hvordan PALS-veiledere og lærere opplever elever med ADHD, og hvordan de ser forholdet mellom denne elevgruppen og PALS-modellen. Kapitlet er delt inn i tre underkapitler hvor det første underkapitlet vil ta for seg aktørens tanker om typiske kjennetegn ved elever som viser symptomer på ADHD. Andre underkapittel vil ta for seg utfordringer aktørene kommer med omkring elever med ADHD, både på skolenivå, gruppenivå og individnivå. Det siste underkapitlet vil presentere hvordan aktørene opplever at PALS-prinsippene kan være med å tilrettelegge særlig for elever med ADHD. I kapittel 4.3.2 og 4.3.3 vil også egne observasjoner av Dina og Emilie sine klasser komme frem.

#### **4.3.1 ADHD-diagnosen**

Både Caroline og Dina innleder med å fortelle hvordan alle med ADHD er svært forskjellige, så å beskrive en «typisk ADHD-elev» opplever de som noe vanskelig. Det er likevel flere kjennetegn som kommer frem i intervjuene. Amalie peker på hvordan elevgruppen kan ha utfordringer med arbeidsminnet og med å planlegge ting. Videre nevner hun at elevgruppen gjerne har utfordringer med å være oppmerksom og ha fokus på enkeltelementer. Dette nevner også Beate, og hun poengterer videre at elevgruppen gjerne har fokus på noe annet enn hva læreren forventer. Beate trekker også frem fysiske kjennetegn gjennom utfordringer med å sitte i ro da det hele tiden er et behov for å bevege seg og bruke kroppen. Hun forteller at elevgruppen nærmest kan sitte og dirre fordi de har så mye energi til overs som de trenger å få ut.

Samtlige aktører peker på hvordan elevgruppen gjerne har et lite konsentrasjonsvindu. Beate understreket dette ved å fortelle at elevgruppen fort kan bli slitne når de sitter og konsentrerer seg med oppgaver. Emilie forteller også at konsentrasjon er et sentralt kjennetegn hos elevgruppen: «[...] Men helt klart konsentrasjon. Og noen ganger så kan du på en måte se at de har jo lyst, men det bare ... Fokuset er helt fullstendig borte» (Emilie). Dina nevner også at elevgruppene kan ha vanskelig for å ta beskjeder på den

vanlige måten, noe som gjør at de gjerne trenger mange påminnelser. Hun poengterer videre at dette kan føre til at elevgruppen trenger tett oppfølging.

Caroline poengterer at det gjerne er ulike kjennetegn hos gutter og jenter med ADHD. Hun utdyper at gutter vanligvis har noe større utfordringer med atferdsregulering, lav impuls kontroll og uro. Uro blir også nevnt av Dina og Emilie. Caroline oppgir at jenter med ADHD kan ha mer angstproblematikk og svingninger i humøret. Emilie peker også på svingninger i humøret, at eleven gjerne er veldig glad eller veldig lei seg og at alt gjerne blir veldig stort og vanskelig. Beate poengterer også at temperament kan føre til overreagering. Hun forteller at elever med ADHD gjerne blir fort sinte eller irritert på små ting som andre elever gjerne tar lettere på. Samtidig nevner Emilie at slike kjennetegn kan føre til at elevgruppen føler seg utenfor i klassemiljøet og på skolen, fordi de opplever at de ikke passer inn.

Emilie forteller hvordan elevgruppen kan danne seg noen mønstre som en strategi for unnvikelse. At elevgruppen ser hva som fungerer og da fortsetter å gjøre det samme. Dina forteller om hvordan elevgruppen plutselig kan slutte å forholde seg til regler og beskjeder: «[...] Som jeg tror er en strategi for de for å ... Det er jo ikke noe de gjør for å være slemme, men det er rett og slett de klarer ikke komme seg ut av et mønster» (Dina). Dina peker også på utfordringen med å skille mellom hva som er ADHD og hva som er et mønster en har kommet inn i. Hun utdyper videre: «[...] At å få eleven til å skjønne det at «Du løper rundt i klasserommet nå, det handler kanskje ikke om at du har ADHD, men at det kanskje er det du har blitt vant med»» (Dina).

### **4.3.2 PALS-prinsipper og tilrettelegging i klasserommet for elever med ADHD**

Både Dina og Emilie snakker medisinerer hos elever med ADHD. Dina forteller at flere elever på hennes skole ikke går på medisiner, men kun trenger den lille ekstra påminnelsen. Hun forteller at for disse trenger en ikke gjøre så mye ekstra for å tilrettelegge annet enn å gi de en til to ekstra beskjeder. Samtidig påpeker hun at det også finnes elever med ADHD som har kommet i gang med medisiner, og som fungerer veldig fint og trenger svært lite ekstra tilrettelegging. Til slutt utdyper hun at en også har de elevene med ADHD som overhodet ikke klarer, uansett hvor mye de ønsker eller prøver selv. Hun påpeker at det er et veldig stort spenn. Emilie forteller om en elev i hennes klasse med ADHD, hvor en ser stor forskjell på elevens atferd med og uten

medisiner. Hun påpeker også at eleven nå (i 3. trinn) har halvert dosen sin. Hun forteller at hun tror dette kommer av mye øving og forutsigbarhet.

I observasjonene fikk jeg se hvordan Dina og Emilie håndterer uønsket atferd i klasserommet. I Dina sin undervisning, som er presentert under, fikk jeg observere hvordan prinsippet *gode beskjeder* ble tatt i bruk:

I undervisningen til Dina holder hun på å lære klassen om substantiv. Hun går litt rundt i klasserommet og spør spørsmål til elevene, og roser dem gjerne i form av setninger som: «Nå er dere gode til å lytte på hverandres innspill». Samtidig som undervisningen foregår, går hun bort til elevene som forstyrrer, og hvisker dem i øret – gjerne i form av å gi gode beskjeder. Dette tar et par sekunder, så kobler hun seg på resten av klassen igjen og spør elevene om de kommer på enda flere substantiv. (Observasjon 1)

I Dina sin klasse observerer jeg også en annen elev som viser uønsket atferd. Her blir atferden så omfattende at Dina må ta med seg eleven ut på gangen. Situasjonen jeg observerte er presentert under:

En elev veksler mellom å komme med kommentarer, sette seg ned på gulvet og kaste blyanter. Dina går da bort til eleven og gir han en beskjed med konsekvenser, men det virker ikke som eleven bryr seg. Dina sier da at han må gå ut på gangen, og får komme tilbake når han er klar. Eleven kommer inn igjen etter få minutter. Et par minutter etter at eleven er kommet inn igjen, fortsetter han forstyrrelsene som nå blir så omfattende at Dina tar med seg eleven ut på gangen. (Observasjon 1)

### **4.3.3 utfordringer rundt elever med ADHD**

Samtlige aktører knytter gjerne kjennetegn på diagnosen ADHD opp mot eventuelle utfordringer elevgruppen kan ha. I skolen peker Amalie på at i 1. – 4. trinn er det gjerne flere elever som sparker eller slår, men som ikke nødvendigvis har diagnosen ADHD. Amalie peker videre på at i 5. – 7. trinn og 8. – 10. trinn er bildet annerledes, hvor kun noen få har et slikt handlingsmønster og har fått diagnosen ADHD. Hun påpeker videre



at dette reiser spørsmålet om handlingsmønsteret i småtrinnet faktisk er symptomer på ADHD, eller om det kun er et mønster noen elever har kommet inn i.

Beate forteller at elevgruppen gjerne kan få et negativt stempel i klassen, som «den som ikke klarer å sitte stille» eller «den som slår». Hun forteller videre hvordan dette kan føre til at elevgruppen trekker seg unna, som igjen kan påvirke skoleprestasjonene. Dette nevner også Dina, og hun forteller at elevgruppen er overrepresentert i gruppen av skolevegrere. Beate forteller at elevgruppen gjerne blir hengende etter dersom de ikke får hjelp som følger dem. Amalie peker på hvordan opplevelsen av å ikke bli hørt for elevgruppen (gjerne på nivå 2 og 3) kan føre til «kronisk fravær». Dina forteller også at hun oppfordres til å spille på elevenes interesser for å fremme motivasjon og konsentrasjon. Hun opplever imidlertid dette som utfordrende, da hun ikke klarer å treffe alles interesseområder.

Tidligere i kapittelet ble det presentert observasjoner fra Dina sin klasse, som beskrev uønsket atferd. Dina tok i disse situasjonene i bruk prinsippet *gode beskjeder* gjennom et hvisk i øret til eleven, samtidig som hun underviste. Jeg observerte imidlertid at flere av enkeltelevne ikke fulgte beskjeden, noe som blir presentert i observasjonsbeskrivelsen under:

Flere av enkeltelevne fulgte fortsatt ikke beskjeden den andre gangen Dina kom og hvisket dem i øret. Dina sendte da den ene eleven ut på gangen med en assistent. Assistenten var imidlertid egentlig ment for en annen elev. [...] Litt senere var begge assistentene i klassen borte, og Dina var alene i klasserommet. Det oppsto uønsket atferd, og Dina måtte ta med seg en elev ut på gangen. Klassen sluttet umiddelbart å arbeide, og heller snakket og vandret rundt i klasserommet. (Observasjon 1)

Observasjonen presentert over støtter Dinas utsagt i intervjuet, hvor hun forteller at det er vanskelig å følge prinsippet *gode beskjeder* når hun er alene i klasserommet.

Det kan virke som om PALS-veilederne og lærerne har lik forståelse av hvilke prinsipper som brukes i PALS-modellen. Prinsippene som kommer frem i kapittelet stemmer også overens med teorien og forskningens som er presentert i kapittel 2.0.

## 5 Diskusjon

I denne oppgaven har jeg arbeidet med problemstillingen: *Hvordan erfarer lærere og PALS-veiledere at utøvelsen av PALS fungerer for elever med ADHD?* Gjennom intervjuer av lærere og PALS-veiledere, og observasjoner av to klasser, har jeg forsøkt å øke forståelsen min rundt om pedagogiske prinsipper kan påvirke elever med ADHD. Med et fenomenologisk utgangspunkt ønsker jeg ikke å vurdere aktørenes svar, men heller å få frem deres erfaringer.

Funnene omkring prinsipper i PALS-modellen, og aktørenes erfaring og diagnose-manualenes oppfatning av begrepet ADHD, vil være knyttet til det første delkapittelet. Først diskuteres hvilken generell tilrettelegging som anbefales for elever med ADHD. Videre vil de pedagogiske prinsippene som fremkom i intervjuene, samt prinsippene som ble observert i undervisningen, bli trukket frem. Prinsippene vil bli diskutert opp mot anbefalt tilrettelegging for elever med ADHD. Neste del i diskusjonskapittelet vil ta for seg behaviorismen i det norske skolesamfunnet, da PALS innehar tydelige behavioristiske trekk. Siste underkapittel omhandler inkludering, og spørsmål rundt hypotesen «det som funker for én, funker for alle».

### 5.1 utfordringer rundt elever med ADHD og PALS-modellen

I intervjuene forklarte aktørene hvilke prinsipper som ligger til grunn for PALS-modellen. Samtlige aktører mente at disse prinsippene kan være til fordel for elever med ADHD. Når en ser på hvilke universelle prinsipper som ligger til grunn for PALS-modellen, kan det se ut som at de sammenfaller med prinsipper som er anbefalt som tilrettelegging for elever med ADHD (Statlig spesialpedagogisk tjeneste [Statped] 2006; ADHD Norge, 2021b; Utdanningsdirektoratet, 2022). Jeg finner det derfor svært interessant å løfte frem om anbefalt tilrettelegging for ADHD og prinsipper i PALS-modellen harmonerer eller ikke.

#### 5.1.1 ADHD-diagnose

Det kan se ut som aktørenes oppfatning av ADHD-diagnosen samsvarer med det teoretiske rammeverket, og at aktørene derfor har et realistisk bilde av tilstanden. Som presentert i kapittel 2.0 oppgir diagnosemanualene DSM-5 og ICD-11 at ADHD er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse, som innebærer hyperaktivitet, impulsivitet og

oppmerksomhetsforstyrrelser (WHO, 2023a; Helsedirektoratet 2020; APA, 2022). Samtlige aktører peker også på tilstandens kjernesymptomer og utfordringer. Planlegging, oppmerksomhet og utfordringer med fokus, blir i særlig grad trukket frem. Beate trekker også frem utfordringen elevgruppen kan ha med kroppslig uro, gjennom et behov for å bevege seg. Dette samsvarer med teorien om tilstanden, som eksemplifiserer at elever med ADHD gjerne kan forlate plassen sin i timen for å løpe omkring. Et annet kjernesymptom, konsentrasjonsvansker, blir også trukket frem av samtlige aktører. Dina antyder at dette kan føre til at elevgruppen kan ha vanskeligheter for å ta beskjeder, da tilstanden gjerne fører til vansker med bearbeiding av informasjon.

Med utgangspunkt i at aktørenes erfaringer hovedsakelig stammer fra klasserommet, er det interessant å merke seg hvordan samtlige peker på konsentrasjonsvansker og kort konsentrasjonsvindu, som det mest fremtredende kjennetegnet ved diagnosen. På Helse Norge trekkes det imidlertid frem at elevgruppen, og personer med ADHD generelt, klarer å være fokuserte, motiverte og holde oppmerksomhet over tid. De presiserer videre at oppmerksomhetsvansker gjerne kommer frem når oppgavene oppleves kjedelige (Helsedirektoratet, 2020). Dette står i motsetning til mine funn, og spørsmålet er om aktørene tolker elevgruppens korte konsentrasjonsvindu som et resultat av diagnosen deres, heller enn som et resultat av kjedelige og for enkle arbeidsoppgaver for elevgruppen. Hvis det handler om det siste, aktualiserer funnet betydningen av å treffe elevene, både faglig og interessemessig.

Både Dina og Emilie trekker frem oppmerksomhetsvansker i større grad enn impulsivitet og hyperaktivitet. Dette kan være tilfeldig, eller det kan skyldes at det generelt er høy grad av impulsivitet og hyperaktivitet i 3. trinn hvor de underviser. Statped påpeker at elever med ADHD kan ha ulike fremtredende kjernesymptomer som kjennetegner deres atferd (Statped, 2022).

Helsedirektoratet påpeker at for elever med ADHD bør tiltak både være medisinske og pedagogiske (Helsedirektoratet, 2022). Utdanningsdirektoratet, ADHD Norge og Statped stiller seg bak Helsedirektoratets forståelse av tiltak for elever med ADHD, og presiserer at generell tilrettelegging er blant de vanligste og viktigste hjelpetilbudene for elever med ADHD (Statped, 2006; Helsedirektoratet, 2022; ADHD Norge, 2021b; Utdanningsdirektoratet, 2022). Utdanningsdirektoratet skriver at gode tiltak i skolen for

elever med ADHD, først og fremst handler om å gjøre hverdagen trygg og oversiktlig (Utdanningsdirektoratet, 2022). Gjennom et litteratursøk ønsket jeg å undersøke hvilke generelle, pedagogiske tilretteleggingsstrategier som anbefales for elever med ADHD. Litteratursøket resulterte i bruk av nettsidene til Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet, en rapport fra Statped og en brosjyre fra ADHD Norge (Statped, 2006; Helsedirektoratet, 2022; ADHD Norge, 2021b; Utdanningsdirektoratet, 2022). Samtlige instanser peker på to viktige innsatsområder: *prinsipper i klasserommet* og *struktur og forutsigbarhet*. I tillegg legger Utdanningsdirektoratet vekt på betydningen av å skape tilhørighet, og legge til rette for mestring og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Prinsipper i klasserommet som anbefales innebærer blant annet gode relasjoner, gi ros, være i forkant, spille på elevens interesseprofil og legge opp til få å forholde seg til. Disse prinsippene samsvarer godt med PALS-prinsipper som kom frem under mine intervjuer og observasjoner. Statped peker på å legge til rette for mestring som et kjennetegn på god undervisning, og er sentralt prinsipp for læring (Statped, 2006). Caroline og Dina trekker frem hvordan motivasjon er viktig for elevgruppen. Som nevnt, har ikke elever med ADHD nødvendigvis dårlige arbeidsevne, men de trenger å være motivert for arbeidet. Caroline forteller hvordan positiv tilbakemelding og fokus på det positive, kan gi elevgruppen motivasjon til å fortsette den gode atferden.

God støtte for elevene gir også trivsel og trygghet, som trekkes frem av aktørene som særlig viktige prinsipper for elever med ADHD. Trivsel og trygghet innebærer også en felles holdning til elevene fra alle ansatte i skolen. Både aktørene mine og PALS-teorien, trekker dette frem som et sentralt organisatorisk prinsipp i PALS-modellen. For elever med ADHD kan et trygt og inkluderende klassemiljø være utfordrende, da reguleringsvansker kan føre til at de faller utenfor, forteller Emilie. ICD-10 skriver også i diagnosebeskrivelsen av ADHD at «De er upopulære blant andre barn, og kan derfor bli isolert» (WHO, 2023b, s. 47). Disse funnene kan vi finne i Barneombudets rapport *Uten mål og mening*, hvor elever med ADHD som får spesialundervisning forteller om mye uro i timene og dårlig klassemiljø, og at dette fører til at de blir utestengt, terget og mobbet (Barneombudet, 2017). Arbeid på både individ-, klasse- og skolenivå er dermed en forutsetning for et godt skoletilbud for alle elever, og særlig for elever med ekstra behov. I et slikt arbeid må en samtidig passe på at elever med ADHD gjerne har et fåtall

voksne å forholde seg til. Hvis det er mulig, bør samme lærer følge eleven over flere år, noe Emilie trekker frem som særlig viktig for elevgruppen. Elevgruppene bør heller ikke være for store, da det kan føre til dårlig strukturert klasseledelse og en uoversiktlig skolehverdag.

I likhet med mine aktører peker også ADHD Norge, Utdanningsdirektoratet, Helsedirektoratet og Statped på betydningen av ros for elever med ADHD (Statped, 2006; Helsedirektoratet, 2022; ADHD Norge, 2021b; Utdanningsdirektoratet, 2022). Grunnet eksekutive funksjonsvansker reagerer ofte elever med ADHD mer emosjonelt enn andre barn på samme alder. Elever hvor hyperaktivitet ofte er fremtredende, kan bli oppfattet som slemme eller frekke, og kan derfor få mye kjeft. For elever med ADHD, hvor uoppmerksomhet er sentralt, kan de merke at de ikke alltid henger med og de kan lett oppfatte seg selv som dumme (Statped, 2006). Amalie forteller at disse elevene kan oppleve å få mye kjeft og bli mislikt av både lærere og medelever, noe som kan føre til kronisk skolefravær og frafall. Samtlige aktører peker på mestring som et sentralt prinsipp for å fremme motivasjon for å hindre utvikling i en slik retning. Hyppige, konkrete og positive tilbakemeldinger kommer frem både fra aktørene, og fra teorien som et godt tiltak for å fremme motivasjon. Oppmuntringene kan og gjerne komme i oppstarten av en ny oppgave, da elever med ADHD kan trenge ekstra hjelp til å komme i gang. Gjennom intervjuene og observasjonene av aktørene fant jeg at i PALS-modellen blir slike oppmuntringer gitt i starten av timen, gjerne gjennom «hvisk i øret» til enkelte elever.

Det blir videre poengtert av instansene at irettesettelser kan forsterke uønsket atferd, mens ros forsterker ønsket atferd. I forlengelse av dette foreslår Helsedirektoratet at belønninger og positive tilbakemeldinger bør gis oftere til elever med ADHD (Helsedirektoratet, 2022). ADHD Norge presenterer tommelfingerregelen: «Gi minst 5 positive tilbakemeldinger for hver negativ!» (ADHD Norge, 2021b, s. 30). Beate forteller i intervjuet at dette prinsippet står sterkt i hennes skole. For å skape mestring og motivasjon for elevgruppen med ADHD oppgir samtlige instanser at en kan spille på elevens interesser og deres sterke side (Statped, 2006; Helsedirektoratet, 2022; ADHD Norge, 2021b; Utdanningsdirektoratet, 2022). Slik kan elevgruppen lettere samle oppmerksomheten over tid for å greie en oppgave, noe som i seg selv er motiverende.

Dina forteller i intervjuet at hun forsøker å spille på elevenes interesser, men forteller at det kan være utfordrende da elevene har ulike interesser.

Dina peker også på ressursbehovet som kreves for å følge opp PALS-prinsippene hos elever som utøver uønsket atferd. I Observasjon 1, av Dina sin klasse, kom det tydelig frem at Dina alene ikke hadde mulighet til å overholde alle PALS-prinsippene i håndteringen av uønsket atferd. For eksempel ble prinsippet om gode beskjeder svært krevende å gjennomføre, da det på et tidspunkt var opptil fem elever som viste utfordrende atferd. På tross av at aktørene meddeler at PALS-prinsippene virker og er gode, løser ikke dette ressursbehovet. Selv om skolen har elever som trenger mer tilrettelegging, gir ikke dette nødvendigvis skolen rett på mer ressurser. Dette inkluderer ADHD-diagnosen. Det kommer tydelig frem i diskusjonen at PALS har elementer i seg som en tenker er positive for elever med ADHD, men disse kan ikke erstatte behovet for tettere oppfølging. PALS-modellen vil aldri løse utfordringen med knappe ressurser. Modellen kan derimot hjelpe med universell tilrettelegging, som kan være med å legge til rette for alle elevene. PALS-modellen kan være særlig effektiv for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, slik Opplæringslova krever at en skal gjøre. Det er stort sett slik at alle elever vil trenge oppfølging, selv om de har varierende behov. PALS-modellens tre nivåer gir skolen rom for å tilpasse oppfølgingen til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). I tillegg fremmer en universell tilrettelegging at en kommer tett på elevene, og dermed øker muligheten for å følge med på om noen elever blir hengende etter faglig. En slik innsats for å oppdage og sørge for at forventet progresjon blir oppnådd, er i samsvar med §1-4 i Opplæringslova (1998).

Struktur og forutsigbarhet i hverdagen blir nevnt av instansene som nødvendig for elever med ADHD (Statped, 2006; Helsedirektoratet, 2022; ADHD Norge, 2021b; Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette innebærer at omgivelsene til eleven er så strukturerte at situasjonene vil foregå på mest mulig lik måte fra gang til gang. God stabilitet og faste rutiner er prinsipper som gir elevene oversikt, forutsigbarhet og trygghet. I tillegg anbefales det å være i forkant, og planlegge aktiviteter som skal gjennomføres, samt å utvikle gode mestringsstrategier for eleven, både faglig og sosialt. Aktørene trekker frem disse prinsippene i klasserommet som innebærer gjennomgang av timeplanen på morgningen, referering til regler som elevene allerede kjenner til og forventningsavklaring i starten av hver time. En slik praksis samsvarer med ADHD

Norge og Helsedirektoratet som også fremhever prinsippet om å gå igjennom en dagsplan med elevgruppen i forkant, som gjerne omfatter tid, sted, personer og aktivitet (Helsedirektoratet, 2022; ADHD Norge, 2021b). Rønhovde og Tangen et al., presiserer også at struktur og forutsigbarhet er sentrale pedagogiske prinsipper i arbeid med tilrettelegging for elever med ADHD (Rønhovde, 2018; Tangen et al., 2019).

Ifølge Helsedirektoratet trenger elevgruppen også effektiv og god klasseledelse, fordi det gjør det mulig for elevene å forstå lærerens forventninger (Helsedirektoratet, 2022). Dette er i tråd med Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap*, som viser til at det er en sammenheng mellom problematferd og skoleprestasjoner, og som hevder at barn og unge har bedre utvikling, både faglig og helsemessig, dersom de blant annet utvikler god sosial kompetanse gjennom klasseledelse og gode relasjoner til lærere og medelever (Meld. St. 18 (2010-2011)). ADHD Norge, sammen med Helsedirektoratet, fremholder at tiltak for å støtte barn med ADHD bør omfatte tydelige regler og beskjeder, samt at konsekvenser bør være tydelige og sterke og komme oftere og raskere enn det som er vanlig (ADHD Norge, 2021b). I intervjuene nevnte samtlige aktører at klasseledelse, felles språk i skolen, tydelige regler, beskjeder og konsekvenser og positiv anerkjennelse er sentrale i PALS-modellen.

Helsedirektoratet fremhever relevansen av å drille og overlære, slik at elevgruppen lettere kan finne nøkkelord og begreper (Helsedirektoratet, 2022). Disse prinsippene samsvarer med funnene fra intervjuene og observasjonene, som viser til relevansen av øving. Dette kan gi eleven forutsigbarhet, ved at konteksten er kjent eller at den alltid har noen faste elementer som kan gjenkjennes. God planlegging og forutsigbarhet kan også redusere stress, og dermed kan uheldige situasjoner unngås. For å skape et helhetlig læringsmiljø for elevgruppen pekes det også på et ekstra tett skole-hjem-samarbeid. Samtlige aktører forteller i intervjuene hvordan PALS har fokus på denne relasjoner. Helsedirektoratet setter søkelys på at samarbeidsmøter ikke nødvendigvis bør fokusere på problemer, men diskutere elevens situasjon (Helsedirektoratet, 2022). Dette begrunner de med at flere foreldre til barn med ADHD kan ha dårlig selvfølelse når det gjelder oppdragelsen, samtidig som de ofte kun blir kontaktet i situasjoner hvor barnet deres har gjort noe galt. En slik påkjenning for foreldre kan vi finne igjen i Theule sin forskning, hvor det er påvist at foreldre med barn med ADHD-diagnosen oftest har en mer stressrelatert hverdag (Theule, 2010).

Tilretteleggingstiltakene presentert over ser ut til å kunne knyttes opp mot teoriens og aktørenes forståelse av kjernesymptomene for ADHD-diagnosen. Det kan derfor se ut som ADHD Norge, Helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet og Statped sine forslag til tilrettelegging for elever med ADHD, kan være godt egnet for behandling av tilstanden. Teorien og tilretteleggingstiltakene kan være med å underbygge skolens rolle i behandling av ADHD. I tillegg kan forskning som viser at barn født sent på året oftere får ADHD-diagnose og ADHD-medisiner, enn barn født tidlig på året, være med på å understreke skolens rolle i diagnostisering og behandling av ADHD. Da skolestrukturen i Norge (med flere land) innebærer en klassefordeling basert på fødselsår, kan en derfor stille spørsmål om endring i skolestrukturen, kan føre til reduksjon i antall elever med ADHD-diagnose.

### **5.1.2 PALS og elever med ADHD**

Aktørene trekker frem seks sentrale organisatoriske og pedagogiske prinsipper som blir brukt i PALS-modellen. Disse er: felles språk, positiv anerkjennelse, ros, forutsigbarhet, forventninger og øving. Dette samsvarer med det som er beskrevet i PALS-teorien. Prinsippene passer godt inn med både Utdanningsdirektoratet, Helsedirektoratet, Statped og ADHD Norge, som trekker frem felles språk, helhetlig og oversiktlig læringsmiljø, forutsigbarhet, forventninger og ros. I tillegg understrekes betydningen av et godt skole- og læringsmiljø, noe også veiledningen *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene* fremmer. I veiledningen står det at forskning viser til at et godt skole- og læringsmiljø er effektivt mot problemutvikling hos barn (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Aktivitetspliken som skal sikre elver et godt psykososialt skolemiljø er et lovfestet prinsipp i Norge (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Også dette prinsippet blir godt ivaretatt i PALS-modellen.

#### *Felles språk*

Utdanningsdirektoratet fremmer en trygg og oversiktlig hverdag med et felles språk som det viktigste tiltaket i skolen for elever med ADHD (Utdanningsdirektoratet, 2022). Helsedirektoratet peker på at for å skape et helhetlig og oversiktlig læringsmiljø oppfordrer en til ekstra tett samarbeid mellom skole og hjem (Helsedirektoratet, 2022). I PALS-modellen finner vi en foreldrerepresentant i PALS-teamet. Dette kan være med på å gi foreldre og hjemmet innflytelse i hvordan skolen utøver PALS, og hvilke prinsipper skolen fokuserer på. Med et slikt utgangspunkt kan det være enklere å legge



til rette for godt samarbeid mellom skole og hjem, da foreldrene er klar over deres stemme i utøvingen av PALS i skolen. I tillegg forteller Emilie at hun gjerne diskuterer elevens kartleggingsresultat med foreldrene, slik at de sammen kan finne ut hva eleven trenger hjelp med. Et slikt tett samarbeid mellom skole og hjem kan ifølge Bronfenbrenner legge til rette for utvikling hos den enkelte eleven. Den utviklingsøkologiske modellen fremmer hvordan ulike aktører i mikrosystemet, blir samlet i mesosystemet med mulighet til å fungere og samarbeide på tvers av aktører og instanser. Gjennom et fokus i mesosystemet på samarbeid på tvers av mikrosystem, og et kontinuerlig innblikk i de overordnede systemene ekso- og makrosystemet, vil en enklere legge til rette for god tilpasning for enkelteleven (Bronfenbrenner, 1977). Slik kan alle elever få gode av et felles språk på skolen, og godt skole-hjem-samarbeid. For elever med ADHD kan dette også føre til en høyere grad av forutsigbarhet, som legger til rette for en tryggere hverdag, og som igjen kan føre til mindre uønsket atferd, da dette ofte oppstår i utrygge, usikre eller uoversiktlige situasjoner.

Samtlige aktører peker på en felles opplæring av PALS for hele personalet i skolen. Gjennom involvering av hele skolen vil det kunne skapes en felles kultur, samtidig som alle får et likt fundament. For elever med ADHD kan dette virke betryggende da de vet hva som møter dem, uansett om de treffer på vaskepersonale eller avdelingsleder. Personalet vil også ha en felles holdning til alle elevene, noe særlig elever med ADHD kan finne trygt. Dersom uønsket atferd oppstår vil de få lik respons fra hele personalet, noe som også kan gjøre det enklere å ta til seg beskjeder da konsekvensene er kjente. Dette innebærer også at elevgruppen er innforstått med lærerens, og alle de ansattes forventninger.

### *Forventninger*

Å tydeliggjøre lærernes og skolens forventninger til elevene, kan også knyttes opp mot hvordan skolen kan legge til rette for en trygg skolehverdag. Med en felles holdning fra alle ansatte kan elevgruppen lettere finne seg i reglene, da reglene er de samme både i skolen og på SFO. Gjennom en dagsplan, som er beskrevet fra observasjon 2, vil alle elevene vite hva som skal skje, hvem de skal være med, når ting skal skje og hva som skjer før og etter. For elever med ADHD kan dette hjelpe dem med å avklare hvilke forventninger som stilles til dem. Intervjuene og observasjonene viste at både Dina og

Emilie gir «hvisk i øret» for elever som trenger ekstra påminning, i tillegg til å gi hele klassen tydelige beskjeder.

### *Forutsigbarhet*

Å være i forkant er et prinsipp som kan være med på å skape forutsigbarhet, som kan føre til en trygg og oversiktlig skoledag for elevgruppen. Funnene mine og instansene nevnt over, tar opp flere prinsipper som kan føre til forutsigbarhet. Prinsippet gode beskjeder legger vekt på en strukturert måte å gå frem ved uønsket atferd. Elevene får konkret beskjed som innebærer å slutte den uønskede atferden, som videre kan føre til beskjed med konsekvenser dersom eleven ikke innretter seg lærerens beskjed. Denne fremgangsmåten blir brukt ved all uønsket atferd i klasserommet, og er en modell som elevene skal kjenne til.

Selv om hele PALS-skolen har et felles språk trekkes det frem både av teorien, og av Emilie, at det er en fordel for elever med ADHD å ha få personer å forholde seg til. Gjennom få personer å forholde seg til får en bygge gode relasjoner, bli godt kjent med elevgruppen og får mulighet til å øve og utvikle ferdigheter sammen. Emilie forteller at hennes skole tidligere byttet kontaktlærer hvert år, men fant at læringsmiljøet ble bedre med én eller to faste kontaktlærere som fulgte klassen. Med faste kontaktlærere får hele klassen tid og mulighet til å bygge gode relasjoner til læreren, noe som kan oppleves å være til fordel for alle elevene. Som nevnt kan også en felles holdning til elevene fra alle ansatte i skolen, føre til en mer forutsigbar skolehverdag. Elevene blir klar over konsekvensene, og kan dermed ha større aksept for de konsekvenser de blir møtt med. En ser slik at prinsippet henger tett sammen med forventninger. For elever med ADHD kan en slik forutsigbarhet være med på å øke toleransevinduet, da forventningene (og konsekvensene) ikke er ukjente og dermed ikke oppleves urettferdig. Dersom konsekvensene likevel oppleves urettferdig, kan personalet i PALS vise til hvordan regler og oppførsel har blitt øvd inn, og bruke dette som et fundament i atferdskorrigerings.

### *Øving*

Dette bringer oss videre inn på et sentralt prinsipp i PALS; øving. Aktørene forteller i analysen hvordan de øver på sosiale ferdigheter, som å være en venn, ordensprinsipper, å henge opp jakka på plassen sin, og på prinsipper (regler) som gjelder i klasserommet, som å være stille når noen andre snakker. I tillegg forteller Emilie hvordan hun øver på

arbeidsmetodikk med klassen sin, som for eksempel stasjonsundervisning. Observasjonen av Dina sin klasse viser hvordan Dina har øvd med klassen sin hva en skal gjøre dersom en elev har rukket opp hånda og skal snakke. Hun trekker dette også frem foran klassen ved å spørre: «Hva skal vi gjøre når noen har rekt opp hånda og snakker?» (Dina). Elevene blir slik minnet på hvordan en skal forholde seg i en slik situasjon. Drilling og overlæring i skolen kan føre til at elever lettere kan finne nøkkelord og begreper, og er blant annet trukket frem i Helsedirektoratets artikkel (Helsedirektoratet, 2022). For en elev med ADHD kan øving føre til mer motivasjon da eleven er klar over at ferdigheter krever øving, og øving skjer overalt, hele tiden. En har derfor mulighet til å lære seg ferdighetene bedre. I tillegg kan et slikt fokus føre til en enklere aksept og atferdskorrigerings, da en kan referere en handling til spesifikke prinsipper en har øvd på. Slike sammenhenger mellom atferd og regler kan eleven øve på å konkludere til selv, noe som igjen kan skape motivasjon og mestringfølelse. I denne sammenheng er det derimot viktig at eleven får en anerkjennende og bekreftende tilbakemelding fra de ansatte for å opprettholde «riktig» atferd.

### *Ros og positiv anerkjennelse*

Samtlige instanser peker på hvordan elever med ADHD anbefales å få ros og positiv anerkjennelse. Hyppig belønning (i form av for eksempel ros) kan også fremme motivasjonen til elevgruppen. Aktørene peker på relevansen av at elevgruppen gjerne kan føle seg dum, ettersom de kan ha konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker og dermed ikke nødvendigvis prestere godt på det faglige. Det er da ekstra viktig for elevgruppen å få positive tilbakemeldinger for å bygge selvvverd, og øke motivasjon og mestring. Gjennom vektlegging av det positive kan elevene få innblikk i hva de gjorde bra, heller enn hva de gjorde som ikke var bra, og de får dermed en positiv læringsopplevelse. Emilie viser dette i observasjonen min av henne ved å si *Nei, du er akkurat på tiden!* heller enn «Ja, du er sen, men det går greit.». ADHD Norge presenterer tommelfingerregelen «Gi minst 5 positive tilbakemeldinger for hver negativ» (ADHD Norge, 2021b, s. 30). Dette prinsippet står i stil med PALS-prinsippet «5-1». Prinsippet fremmer relevansen av å ha en positiv innstilling, slik at alle elevene kan føle på mestring.

Jeg finner at de generelle prinsippene som ligger til grunn for tilrettelegging for elever med ADHD fra Statped, Helsedirektoratet, ADHD Norge og Utdanningsdirektoratet,

ligger implementert i PALS-modellen (Statped, 2006; Helsedirektoratet, 2022; ADHD Norge, 2021b; Utdanningsdirektoratet, 2022). Prinsippene er først og fremst løftet opp av instansene til bruk for elever med ADHD, men PALS bruker prinsippene universelt. Hvorfor kan ikke alle elevene kan ha utbytte av disse prinsippene? Slik mine aktører legger det frem opplever de, gjennom PALS-modellen, at alle elever *har* utbytte av slike pedagogiske prinsipp. PALS har derimot fått kritikk for å kun bry seg om elevenes atferd, og ikke elevene selv. Det kan derfor være interessant å se til behaviorismen, og undersøke om disse prinsippene er behavioristiske, og om de passer inn i det norske skolekulturen?

## 5.2 PALS-modellen i tråd med behaviorismen

Gjennom PALS-teorien og prinsippene nevnt ovenfor opplever jeg at PALS er behavioristisk. Denne tradisjonen opplever jeg imidlertid at ikke er fremtredende i den norske skolekulturen. Jeg vil derfor belyse hvordan de behavioristiske prinsippene kommer frem i PALS-modellen, og hvordan et behavioristisk læringsperspektiv passer inn i den norske skolekulturen.

Det kan se ut som om at forsterkning, en av grunnkjernene i behaviorismen, er til stede i PALS-prinsippene som er presentert i underkapittelet ovenfor (Sugai & Horner, 2015). Dette så jeg i observasjonen av Emilie sin klasse, hvor hun forteller at elevene kan få leketid hvis de er effektive i stasjonsbytte, og kommer fort i gang med oppgavene de skal gjøre på de ulike stasjonene. Elevenes atferd – at de er effektive og raske – blir her belønnet med leketid (positiv konsekvens av atferd). Gjennom påstanden om at PALS-modellen er behavioristisk, stilles spørsmålet om de generelle tiltakene for tilrettelegging for elever med ADHD som er presentert i kapittel 5.1, også ser ut til å passe inn i en behavioristisk praksis da de to samsvarer.

Gjennom anvendt atferdsanalyse kan en bruke behavioristiske læringsprinsipper til å forandre atferd. Det påpekes at en atferdsanalyse krever; klar spesifisering av atferden som skal forandres, en nøyaktig registrering av atferden, analyse av stimuli og forsterkere som kan opprettholde en uønsket atferd, intervensjon basert på behavioristiske prinsipper for å forandre atferd og registrering av atferdsendringer (Woolfolk, 2004). I skolen generelt, er det ikke realistisk å fullføre alle disse skrittene, men i

PALS-modellen spesifiseres det tydelig hvilken atferd en forsøker å forandre. En slik atferd kan være å sitte stille på stolen, henge opp jakka eller å gå i gangen. Videre blir det planlagt og gjennomført en intervensjon (en utløsende stimuli eller konsekvenser). Elever kan få bra-kort for å sitte stille på stolen i en time, få ros for å ha hengt opp jakka eller få et ekstra minutt på pc-en for hver feilfrie oppgave. Prinsippet gode beskjeder, som finnes i PALS-modellen innebærer hyppig tilbakemelding og regulering av uønsket atferd. I observasjonen av Dina sin klasse så jeg hvordan prinsippet ble brukt. Dina måtte i situasjonen gå bort til en elev to ganger for å gi beskjed om å avslutte atferden. Eleven hører ikke på Dina, og på tredje beskjeden som blir gitt blir det lagt ved en større konsekvens – at eleven må ut på gangen.

Behaviorismen nevner flere prinsipper som håndtering av uønsket atferd, blant annet å fremme positiv atferd (Woolfolk, 2004). Dette kan gjennomføres ved å gi elevene forsterkning når de holder på med nytt stoff eller øver på nye ferdigheter, og gis gjerne gjennom konkret ros. Det er sentralt at lærerens ros gis hensiktsmessig, og ikke skyver elevens fokus over på anerkjennelse, men på læring. I PALS kan det virke som at en har fokus på å gi forsterkning, for eksempel gjennom konkret ros, når elevene arbeider. Emilie utførte dette da jeg observerte hennes undervisningstime, hvor en elev kom frem til henne for å vise en tegning han hadde tegnet. Emilie svarte da: «Oi, denne tegningen hjelper meg godt å forstå hvordan huset ditt ser ut.» (Emilie).

Behaviorismen fremmer også bruken av såkalte ledetråder for å hjelpe elevene å lære ny atferd. Også dette prinsippet finner vi igjen i PALS-modellen, og under observasjonene fant jeg både plakater og skilt på veggene for å minne elevene om de ulike reglene. Slike måter å fremme regler på ble også nevnt av samtlige aktører i intervjuene. Et annet prinsipp som fremmes for å håndtere uønsket atferd er å forsikre seg at alle elever får ros, oppnår privilegier eller belønning når de gjør noe positivt. Samtlige aktører nevner positiv anerkjennelse og ros i intervjuet, og dette prinsippet ble også observert flere ganger under observasjonene

I tillegg vektlegges det at det er ønskelig at læreren observerer hva elevene liker å gjøre på fritiden, eller hvem de liker å jobbe sammen med. Kunnskap om elevenes interesse kan brukes i tilpasning av arbeidsoppgaver, for eksempel ved å la eleven skrive om noe han er interessert i. Gjennom å utvide begrepet «interesseområde» fra spesifikke

interesser som lego, Star-Wars eller fotball, kan en hjelpe elevene til å skape, finne og oppdage nye interesser, noe som også kan styrke den indre motivasjonen. Dette fremhever også hvordan elev-lærer-relasjonen kan spille positivt inn på håndtering og kartlegging av uønsket atferd. Behaviorismen fremmer også effekten av irttesettelse som håndtering av uønsket atferd. Irttesettelse er med på å gi elevene negativ respons på atferden, samtidig som et ønske av «riktig» atferd blir forklart. Det er imidlertid undersøkt at å gi irttesettelse til en elev som utfører uønsket atferd slik at kun eleven kan høre det, er mer effektivt enn å gi enkeltelever irttesettelse foran andre elever (Woolfolk, 2004). Dette er noe vi finner igjen i analysen av både Dina og Emilie gjennom «hvisk i øret» til elever som viser uønsket atferd.

Behaviorismen innebærer atferdsendring som følge av læring gjennom eksterne hendelser, hvor konsekvensene av en handling er med på å avgjøre om handlingen vil gjentas (Woolfolk, 2004). Med et slikt utgangspunkt kan det ved første øyekast se ut som at behaviorismen kun fokuserer på elevens atferd, og ikke ser hele eleven. Det er imidlertid interessant å se til hvilke prinsipper kritikken av PALS-modellen tar for seg. Kritikken fremmer nettopp at modellen kun ser på elevens atferd – og ikke selve eleven, noe som kan knyttes opp til modellens behavioristiske prinsipper. Det kan derfor se ut til at kritikken heller retter seg mot behaviorismen, og teorien bak PALS-modellen. Kritikken peker heller mot hvordan behavioristiske prinsipper (ikke) passer inn i den norske skolen.

### **5.2.1 Behaviorisme i den norske skolen**

Tradisjonelt sett har den norske skolen vært preget av formidlingstenkning som kan knyttes til behaviorismen (Lyngsnes & Rismark, 2020). Utover 1960-tallet fikk kognitiv læringsteori større plass i den norske skolen. Kognitiv læringsteori har fokus på de mentale prosessene i forbindelse med læring, og undersøker hvordan det mentale (det en ikke ser) påvirker handling (Imsen, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2020). Selv om disse to læringsteoriene ved første øyekast kan se ut som motsetninger, bruker de mange like prinsipper. Det er også viktig å nevne at behaviorismen har utviklet seg siden Skinners forskning på 1960-tallet (Teigen, 2015). I dag har behaviorismen fortsatt fokus på synlig atferd, men tradisjonen har blitt mer åpen og inkluderende (Teigen, 2015). Det kognitive aspektet er fortsatt aktuelt, men i dag står særlig Piagets syn på individuell læring, og det sosiokulturelle aspekt ved læring sentralt (Imsen, 2011; Lyngsnes &

Rismark, 2020). Piaget forklarer hvordan elever konstruerer sin egen virkelighet gjennom assimilering og akkomodasjon. Assimilering omhandler hvordan en tar ny kunnskap, og setter det i sammenheng med kunnskap en allerede har, mens akkomodasjon handler om å tilegne seg ny kunnskap (Woolfolk, 2004). Da behaviorismen fokuserer på atferd, har kognitivismen fokus på indre prosesser. De to tradisjonene skiller seg dermed fra Piaget, men vi kan likevel se noen fellestrekk. Assimilasjon og akkomodasjon omhandler indre, kognitive prosesser for å undersøke om den nye kunnskapen er eksisterende eller ny. Innenfor behaviorismen brukes også disse begrepene for å kunne resonere seg frem til ulike konsekvenser gjennom utført atferd.

Det rettes stort fokus mot relasjonen mellom læreren og klassen, og at læring hovedsakelig skjer gjennom deltakelse i sosial praksis hvor kunnskap konstrueres gjennom felles meningsforståelse (Lyngsnes & Rismark, 2020). Lyngsnes & Rismark presiserer likevel at individorientert, kognitiv læringsteori og behaviorisme ikke bør forkastes i den norske skolepedagogikken. Det kan også se ut til at tilnærmingene faktisk finnes i den norske skolen, og kan for eksempel spores til den overordnede delen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her fremmes at: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det ligger også et fokus på å fremme elevenes forståelse av egen læringsprosess og skolens ansvar for å bidra til selvstendighet og mestringsfølelse hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hva som bør være skolens innhold blir fortsatt diskutert. Det pekes på hvordan kultur, historie, verdier og livssyn setter preg på hva som blir lagt vekt på i Opplæringslova og kunnskapsløfter (Kvam, 2021). Dette kan være med å forklare den kritiske stemmen til behaviorisme, da denne tradisjonen er mer lik det amerikanske samfunnet enn det norske.

Gjennom analysen og diskusjon presentert finner jeg at PALS-modellen er sterkt inspirert av behaviorismen. PALS har i dag 165 skoler i hele Norge, med flest skoler etablert i Vestland og Viken (NUBU, u.å.). I Vestland finnes det 46 PALS-skoler, mens det i Agder kun finnes tre (NUBU, u.å.). Hva som er årsaken til en slik geografisk ulikhet, kommer ikke frem i litteraturen. Det kan for øvrig være interessant å merke seg hvordan en slik fordeling kan påvirke gjennomføringen av nettverksmøter i de enkelte kommunene og fylkene, og dermed påvirke skolens organisatoriske gjennomføring av

PALS. Amalie og Beate forteller at alle PALS-teamene fra PALS-skolene i kommunen møtes for å diskutere teorien rundt modellen, utfordringer, problemstillinger og gjennomføring av prinsippene. Beate sier at nettverksmøtene er en god erfaring, og at det er godt å få diskutert med andre PALS-skoler. En slik kompetanseutvikling gjennom PALS-team og nettverk er også i samsvar med §10-8 i Opplæringslova (1998). Det generelle prinsippet om nettverk kan likevel, i kommuner med få PALS-skoler, ikke ha den ønskede effekten.

Til tross for stor utbredelse og gode resultater av PALS-modellen nasjonalt, finnes det mye kritikk av modellen. Lyngsnes & Rismark trekker frem hvordan programmer i skolen som bruker atferdsmodifikasjon (som ART, DUÅ og PALS) får kritikk fra ulike hold (Lyngsnes & Rismark, 2020). I kritikken av PALS trekkes det frem hvordan positiv belønning kan føre til angst for å ikke være god nok hos elevene. Dette utsagnet kan det imidlertid stilles spørsmål ved, da det kommer frem i intervjuene og observasjonene av ikke alle PALS-skoler tar i bruk bra-kort. I observasjon 2 ble det også poengtert at bra-kortene samles i en felles pott. Slik blir det ikke en individuell konkurranse om å få flest bra-kort. Flere foreldre opplever at de ansatte ved skolen ikke kan argumentere for det de gjør, kun gjennom utsagt som «fordi vi er en PALS-skole». Utsagnet poengterer relevansen av store nettverk, hvor PALS-teamene får mulighet til å diskutere teorien. Forskning viser at PALS er effektivt for håndtering av uønsket atferd, og gjennom store nettverk kan en styrke teorien da flere står innenfor samme område. Slik blir det også enklere å kunne argumentere for hvorfor skolen gjør som de gjør.

Selv om PALS-modellen har stor teoretisk forankring, kan dette også gi mindre rom for å bruke sin egen fornuft i skolen, da PALS kan bli som en «manual». Likevel er det viktig å presisere at PALS er både teori- og forskningsbasert, særlig rettet mot elever med atferdsvansker. «Manualen» (PALS) vil derfor være godt egnet for elever med ADHD. Men er denne «manualen» også god for elever som ikke utviser uønsket atferd? Jeg opplever at hos elevgruppen som ikke utfører uønsket atferd kan lærerne komme langt i undervisning og dannelse ved å kun bruke sunn fornuft og sin egen dømmekraft. Likevel opplever jeg at PALS-prinsippene er så universelle at alle elever kan ha nytte av dem. Alle elever gagnar av et felles språk, forutsigbarhet, forventninger, tydelige beskjeder og ros.



Lyngsnes & Rismark skriver at PALS-modellens innhold og praksis ikke samsvarer med vår didaktiske tradisjon, da det er importert fra USA (Lyngsnes & Rismark, 2020). Forskning viser imidlertid at PALS har gode resultater, både internasjonalt og nasjonalt. Teorien og analysen viser også at PALS-prinsippene fungerer godt som tilrettelegging for elever med ADHD. Er det da slik at vi skal velge bort en god måte å tilrettelegge for elever med ADHD, kun fordi den didaktiske tradisjonen er ulik? Gjennom et litteratursøk i norsk litteratur som omfatter dagens skolepedagogikk, fant jeg svært lite som definerer kun én læringsteori i den pedagogiske praksisen som er i bruk i norsk skole i dag. Det kan se ut til at det er enighet med Lyngsnes & Rismark i at det er flere perspektiver i bruk (Lyngsnes & Rismark, 2020). Behaviorismen blir derimot sjeldent påpekt som et læringsperspektiv i den norske skolen, selv om en kan se tendenser til en slik praksis. Kritikken peker på hvordan et amerikansk fenomen ikke passer inn i den norske kulturen. Behaviorisme kan kanskje bli sett på som «gammeldags» og rigid i Norge, noe nordmenn ønsker å ta avstand fra. Når det er sagt kan en finne «vanlige» behavioristiske prinsipper i den norske kulturen, som for eksempel ukepenger, iPad-tid/TV-tid (dersom du har fullført en oppgave) eller dessert etter middag (hvis du spiser opp middagen din). På min barneskole fikk vi en stjerne på plakaten som hang foran i klasserommet dersom vi arbeidet godt med arbeidsro i en skoletime. Når vi hadde samlet inn 20 stjerner fikk vi en kosetime, i form av film og godteri. Betyr dette at behaviorisme finnes i den norske kulturen, men at vi ikke tør å anerkjenne den?

Det kan se ut til at kritikken som retter seg mot PALS-modellen, retter seg mot de behavioristiske prinsippene PALS bygger på. Behavioristiske metoder får kritikk for at å belønne elever for all læring, vil føre til at de mister interessen for å lære for kunnskapens skyld (Woolfolk, 2004). Dette vil føre til en ytre motivasjon for læring, noe som ikke er ideelt for dybdelæring. Elevene vil også kreve mer og mer forsterkning, så spørsmålet om «Hvor går grensa?» vil kunne reise seg. Da PALS-modellen kun brukes i grunnskolen, vil spørsmål som hvordan elevene tilpasser seg «den nye hverdagen» på videregående skole, uten like mange forsterkninger kunne stilles. Vil det naturlig fremmes en indre motivasjon hos elevene? Eller presterer elevene dårligere da det ikke finnes like mange belønninger? I et samfunn hvor enkeltindividet står sterkt, har behaviorismen fått kritikk for at de kun ser på elevens atferd, og ikke selve eleven. I PALS har en lagt ved relasjonskartlegginger for å sikre godt forhold mellom lærer og elev. Både Amalie, Beate, Dina og Emilie nevner dette i intervjuene, og forteller at det

hjelper dem til å sikre at alle elevene har en tett voksenkontakt til minst én ansatt. PALS-modellen har også fokus på læring i sosiale sammenhenger, samt gruppearbeid. I tillegg fremmer PALS et godt samarbeid mellom skole og hjem. Slik kan det se ut til at PALS tar til seg denne kritikken, og utvikler verktøy for å sikre god kjennskap til enkelteleven.

Forskning viser til at behavioristiske læringsprinsipper kan være nyttig for å redusere uønsket atferd, samt å tilrettelegge for elever med ADHD (McGoey & DuPaul, 2000; Theodore et al., 2001). Dersom en ikke ønsker å ta i bruk behavioristiske prinsipper for å tilrettelegge for elever med ADHD, hva er da alternativet? Som vist tidligere kan tilretteleggingsforslagene fra Statped, ADHD Norge, Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet, også knyttes opp mot behavioristiske læringsprinsipper. Spørsmål om hvorfor PALS-modellen får kritikk, men ikke tilretteleggingsforslagene fra Statped, ADHD Norge, Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet kan dermed stilles.

Så er PALS en god modell for elever med ADHD? Dersom vi først undersøker spørsmålet med grunnlag i at PALS innehar behavioristiske prinsipper, viser forskning at slike prinsipper kan redusere uønsket atferd (McGoey & DuPaul, 2000; Theodore et al., 2001). Dette kommer også frem i Haugens kritikk, hvor foreldrene erfarte at positiv atferdsstøtte kunne være bra for elever med uønsket atferd, men at for resten av elevene førte dette til angst for å ikke være god nok (Haugen, 2018, 2019). Gjennom intervjuene og observasjonene kom det frem at positiv atferdsstøtte og forsterkning står sentralt i PALS, og gis blant annet gjennom ros og «5 til 1-prinsippet». Når det er sagt viser undersøkelser at uønsket atferd vedvarer når læreren bruker positive konsekvenser (i form av ros) som eneste strategi (Woolfolk, 2004). Dette kan ses i sammenheng med utfordringen Dina presenterer, hvor hun opplever at ros ikke har den samme effekten nå som den hadde i starten av skoleåret.

### **5.3 PALS og inkludering: Funker det for én, fungerer det for alle?**

Analysen viser hvordan de organisatoriske prinsippene i PALS gir lærerne begreper, strukturer og systemer til å snakke om de utfordringene de møter i klasserommet. Gjennom disse prinsippene ønsker teorien til PALS at prinsippene skal være med å skape en lik måte å forstå utfordringer på hos alle de ansatte i skolen. Slik baserer

PALS-modellen seg på en inkluderende praksis, med et universelt fokus. Caroline presiserer hvordan et slikt universelt fokus kan være til fordel for alle elevene, og kan hjelpe den som strever litt ekstra. Hun forteller videre at hun kan se en antydning til at skoler hvor en arbeider godt med det universelle, vil ha færre elever i nivå 2 og 3 som trenger skreddersydd tilrettelegging. Carolines utsagn er i tråd med §5-4 i Opplæringslova som sier at tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet skal være prøvd ut før en sakkyndig vurdering og eventuelt tiltak om spesialundervisning blir vedtatt (Opplæringslova, 1998, §5-4). Da PALS har universelle prinsipper, vil flere elever få nok tilrettelegging på nivå 1. En kjent vending innenfor spesialpedagogikken; «det kreves mer spesialpedagogikk for mindre spesialundervisning», kan dermed samsvare godt med PALS-modellens nivå 1.

Nordahl presenterer *individperspektivet* i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018). Rapporten presenterer hvordan spesialundervisningen for barn og unge foregår i et ekskluderende og lite funksjonelt spesialpedagogisk system (Nordahl, 2018). Ekspertgruppen presenterer flere hovedprinsipp for å etablere et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i skolen (og barnehagen). Et av disse hovedprinsippene innebærer at den pedagogiske veiledningstjenesten (PPT) skal organiseres slik at den er tettest mulig på skoler. For å ivareta prinsippene foreslås det å etablere et støttesystem for barn og unge, og for lærere og ansatte i skolen (Nordahl, 2018). Rapporten baserer seg på barn og unge som får spesialundervisning, og viser til at 70% av elever med ADHD får spesialundervisning (Nordahl, 2018). Tallene viser imidlertid at elever med atferdsproblemer (ikke diagnostisert ADHD) tilsvarer 8,7% av elevene, men av disse får kun 23% spesialundervisning (Nordahl, 2018). Disse tallene kan støtte påstanden om at det er behov for pedagogisk tilrettelegging (behandling) for elever med ADHD.

Ekspertgruppen foreslår flere prinsipper for å etablere og sikre et helhetlig pedagogisk system i skolen, hvor noen av prinsippene allerede finnes i PALS-modellen. Caroline forteller at skolens PPT-kontakt er med i skolens PALS-team, nettopp for å sikre helhet i det pedagogiske arbeidet. PALS-team kan slik ses på som et mikrosystem, i tillegg til skolen. PALS-team kan derfor se ut til å egnes godt for å skape et helhetlig og universelt pedagogisk system i skolen. Flere mikrosystemer blir opprettet, og jobber på

tvers av systemer, men sikrer samtidig et godt samspill med hverandre (for eksempel at de ansatte i skolen og PALS-teamet har god kommunikasjon).

Rapporten ser likevel ut til å ha et individfokus gjennom det Nordahl definerer som et *kategorisk perspektiv* (Nordahl, 2018). Perspektivet rettes mot barn og unge som har problemer i skolen, enten de mottar spesialpedagogisk hjelp eller ikke, og er sterkt individsentrert. Forforståelsesmodellen forteller at barna har problemer og vansker som hindrer dem i å ha nytte av den ordinære pedagogiske praksisen, og mulighetene som ligger i dem. Fokuset rettes derfor mot det enkelte barn, og ikke på den pedagogiske praksisen eller læringsmiljøet. Rapporten fremmer at et slikt individfokus er en forutsetning for at spesialpedagogisk hjelp skal kunne realiseres (Nordahl, 2018). Et slikt perspektiv kan imidlertid ikke ses i samsvar med PALS-modellen, som har et universelt fokusområde. Rapporten er skrevet av en ekspertgruppe på forespørsel fra Kunnskapsdepartementet, og den har et tydeliggjør individfokus. Dette kan reise spørsmålet om Norge fremmer et individfokus i skolen, særlig i spesialundervisningen.

Gjennom universell pedagogisk utforming ønsker PALS-modellen å gi gode forutsetninger for mindre individuell tilrettelegging. Aktørene forteller at de ønsker å implementere spesiell tilrettelegging gjennom en universell pedagogikk. Slik vil de forsøke å ha flest elever i nivå 1. Som vist i kapittel 2.0 viser forskning til at PALS-modellen reduserer uønsket atferd i skolen. PALS kan derfor være en god modell for både elevgruppen som har ADHD og atferdsvansker. Men gir PALS-modellen kun positive utfall for elever med ADHD, eller vil det gi positive utfall for alle elevene? Teorien tydeliggjør at behavioristiske prinsipper fungerer godt for elever som utfører uønsket atferd, men hvordan fungerer de på alle de andre elevene? Er PALS-modellen kun tilpasset elever som utfører uønsket atferd, og mangler derfor prinsipper som egner seg for de andre elevene?

Under observasjonene opplevde jeg at prinsippene om struktur, forutsigbarhet og oversikt i undervisningen var positivt for alle elevene. Særlig godt var det for elevene som så ut slet med motivasjon, uro og avvikende atferd (gjorde ikke det de hadde fått beskjed om), men det så ut som at alle elevene gagnet de trygge omgivelsene rundt seg. Det kan derfor se ut til at alle elever drar nytte av PALS-modellen. Likevel er det aktuelt å spørre seg om elevene har behov for en slik tilpasning gjennom hele

skoleløpet, eller om de blir «leid i hånden» gjennom modellen? Gjennom behaviorismen står bruk av forsterkninger sterkt i PALS. Disse forsterkningene kan, ifølge analysen, gjerne komme i form av ros, og vil være en ytre motivasjon til handling. Ytre motivasjon innebærer at vi egentlig ikke er interessert i aktiviteten, kun hvilken gevinst det gir oss (Woolfolk, 2004). For å fremme læring i skolen må læreren legge til rette for både indre og ytre motivasjon. Det kan derimot se ut til at en behavioristisk tilnærming til motivasjon har størst fokus på ytre motivasjon. Gjennom observasjonen og intervjuene opplevde jeg at det var lite progresjons-ros for elevens arbeidsprosess frem til målet. Det kan dermed virke som at rosen som blir gitt, må bli gitt individuelt og i lys av elevens progresjon. Likevel kan denne typen belønning miste elevenes interesse over tid. Rosen kan bli en vane, uten at elevene legger noe særlig betydning i det.

Gjennom teorien, funnene og diskusjonskapittelet presentert fremmer jeg hypotesen: Det som funker for én, kan funke for alle. Jeg finner at PALS innehar behavioristiske prinsipper, som er særlig passende for elever som utviser uønsket atferd. Likevel finnes det ingen forskning som viser til at struktur, forutsigbarhet og ros er skadelig for elever. Gjennom PALS får elevene med ADHD mulighet til å være en del av klassemiljøet, både faglig og sosialt. De får oppleve inkludering, da hele skolen er særlig tilrettelagt med prinsipper som gagnar dem. Jeg opplever at disse prinsippene kan være til fordel for alle elevene, med og uten ADHD. Prinsippene er med på å skape trygge rammer, både faglige og sosiale, og forutsigbarhet i hverdagen. Samtidig er det verdt å merke seg hvordan behavioristiske prinsipper kan se ut til å komme til tynt når det gjelder å fremme elevenes indre motivasjon.

## 6 Konklusjon og avsluttende refleksjon

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke *hvordan lærere og PALS-veiledere erfarer at utøvelsen av PALS fungerer for elever med ADHD*. Gjennom intervjuer og observasjoner har jeg fått innblikk i hvilke pedagogiske og organisatoriske prinsipper som omfatter PALS-modellen, og hvordan disse prinsippene kan påvirke elever med ADHD. Samtidig har det vært viktig for meg å sette inkludering i fokus, ved å se til hvordan PALS sine universelle prinsipper kan fungere for alle elever. Er det slik at det som funker for én, kan funke for alle?

### 6.1 Oppgavens resultater

Gjennom de tre forskningsspørsmålene har jeg undersøkt hvordan de pedagogiske og organisatoriske prinsippene fungerer i PALS-modellen, og hvordan disse kan være særlig egnet for elever med ADHD, samt hvordan PALS-modellen passer inn i den norske skolen. Jeg opplevde i starten av datainnsamlingen at forskningsspørsmål 1 og 2 overlappet hverandre og innebar mange av de samme prinsippene som; felles språk, positiv anerkjennelse, forutsigbarhet og forventninger. Samspillet mellom de to forskningsspørsmålene har imidlertid kun styrket oppfattelsen min av hvordan PALS er en skoleomfattende modell, som inkluderer hele skolen i alle situasjoner. Gjennom undersøkelse av forskningsspørsmål 3 kan det se ut som det er noen utfordringer med å ta inn behaviorisme i norsk skole. Samtidig finner en at en bruker prinsippene om straff og belønning i skolen, i tillegg til at de nasjonale tilretteleggingsforslagene for ADHD fra de ulike instansene inneholder behavioristiske prinsipper.

Samtlige aktører forteller at PALS sine organisatoriske og pedagogiske prinsipper kan være til fordel for elever med ADHD. Gjennom intervjuene og observasjonene kom det frem at prinsippene aktørene trekker frem, samsvarer med prinsipper som blir fremmet i PALS-teorien og forskning. Oppgaven viser at de universelle prinsippene i PALS innebærer; struktur, forutsigbarhet, ros og positiv anerkjennelse, forventninger, øving, være i forkant og få å forholde seg til. Disse prinsippene samsvarer med prinsipper som er anbefalt for elever med ADHD gjennom ulike tilretteleggingsforslag og strategier. Som en konklusjon av oppgaven opplever jeg, gjennom å ha analysert og diskutert, at PALS-modellen fungerer godt for elever med ADHD.

Som et resultat av undersøkelsen av PALS-skolen, gjennom intervjuer av PALS-veiledere og lærere, samt observasjon av undervisning, finner jeg at grunntanken om at det som fungerer for én, kan funke for alle, blir bekreftet. Jeg oppfatter det slik at PALS-modellen har et universelt syn og praksis som sammenfaller med min grunntanke, samt med anbefalt praksis og oppfølging av elever med ADHD. Som Caroline forteller: «Det [PALS] kommer jo elever til gode! Du har det universelle fokuset på at det som jeg gjør med alle, det kan hjelpe den som strever litt ekstra».

## 6.2 Refleksjoner og veien videre

Problemstillingen blir i stor grad besvart gjennom de tre forskningsspørsmålene, men det er likevel verdt noen avsluttende betraktninger.

Det er viktig å påpeke at PALS-skolene jeg har undersøkt ikke er tilfeldig valgt. NUBU hjalp meg i starten av datainnsamlingsprosessen gjennom å gi meg kontaktinformasjon til en håndfull PALS-veiledere. I telefonsamtalen med NUBU ble det påpekt at det nok ville være en fordel å intervjuer og observere gode PALS-skoler for å få et så godt bilde som mulig av hvordan modellen er tenkt brukt. På den måten ville jeg også bli best i stand til å svare på oppgavens problemstilling. Jeg er derfor klar over at PALS-modellen ikke nødvendigvis fungerer like godt på alle skoler. Jeg har vært ute etter å undersøke hvordan lærere og PALS-veiledere praktiserer PALS på en måte som ligger tett opp til intensjonen, slik den er beskrevet i PALS-modellens teoretiske grunnlag. Hvis jeg skal kunne vurdere om PALS ser ut til å kunne være en god modell for elever med ADHD, virker det fornuftig å gjøre undersøkelser der en bruker den slik den er tenkt. Jeg mener at resultatene som kommer frem i oppgaven min er relevante som grunnlag for å overveie om modellen er tjenlig for elever med ADHD.

Samtlige aktører, og teori, hevder som vist at PALS-modellen kan være effektiv i arbeid med elever med ADHD. Gjennom sine universelle prinsipper tror jeg at PALS-modellen vil være god for ulike elevgrupper som minoritets elever og elever med autismespekterforstyrrelser, fordi de ofte har ekstra stort behov for en strukturert og tydelig hverdag. Kritikere har likevel pekt på at PALS tenderer til å overse «de flinke pikene». Som kommentar til denne kritikken ønsker jeg å understreke at dette kan være et problem for alle skoler, ikke kun PALS-skolene. I tillegg kan uønsket atferd ta enda

mer plass i undervisningen i ordinære skoler og kreve enda mer av lærerne, slik at «de flinke pikene» får enda mindre oppmerksomhet. Likevel kan en ren behavioristisk tilnærming til elevene, som å kun se på deres utøvde atferd, bli for enkel. Det er en kjensgjerning at mennesker er sammensatte vesener, noe som krever at de voksne i skolen har innblikk i hver elevs situasjon. Gjennom ulike kartlegginger, som relasjonssirkelen, oppnår PALS en større forståelse for hver elevs situasjon. PALS-modellen har slik videreutviklet den behavioristiske tankegangen til å også inkludere elevenes følelser og relasjoner.

Likevel løser ikke PALS alle problemene i skolen – en trenger fortsatt ressurser. PALS kan være med på å gi universell tilrettelegging som fungerer godt for 80-90% av elevene, og sette inn ekstra tiltak for de resterende 10-20% av elevene. Denne tilretteleggingen er likevel ressurskrevende. PALS-modellen er skoleomfattende – det kreves 80% engasjement i personalgruppen for at skolen i det hele tatt kan søke om å bli en PALS-skole. Da sammensetningen av personalet forandrer seg, særlig på grunn av nyansettelser og avgang, er det usikkert på om skolen klarer å opprettholde et slikt engasjement. Jeg opplever at en må ha en kontinuerlig investering for å holde modellen varm i skolen, noe som kan være krevende. Får en ikke til dette, kan kanskje kritikken som blir fremmet mot skolen bli berettiget.

Gjennom kartlegging i samsvar med PALS-modellens tre nivåer har en mulighet til å fange opp elever som trenger ekstra tilrettelegging. Jeg tror at et tett samarbeid mellom PALS-skolen og PPT (som også er med i PALS-team), kan spare PPT for mye arbeid. PPT trenger ikke gjøre like mange sakkyndige vurderinger dersom grunnleggende, systematisk og jevnlig kartlegging blir gjort på skolen. Med relevant oppfølging og systematisk oppfølging av kartleggingen, som det skal være på en PALS-skole, er det rimelig å anta at det ikke vil være nødvendig med like mange vedtak om spesialundervisning, som på skoler som ikke har like systematiske kartleggings- og oppfølgingsrutiner. I min oppgave har jeg ikke intervjuet ansatte i PPT, men det kunne vært interessant å undersøke hva PPT tenker om samarbeidet med PALS-skolene. Gjør PPT færre sakkyndige vurderinger og vedtak om spesialundervisning i PALS-skoler? Er det stor forskjell på den ordinære skolen, og i PALS-skolen? Dersom dette er tilfellet, og dersom, forskjellene går i PALS-modellens favør, er det da slik at PALS kan være med å styrke og effektivisere universell og behovstilpasset tilrettelegging i skolen?



## 7 Litteraturliste

- Aas, E. & Toftaker, J. (2014, 28. august). Presses til å sette barna på ADHD-medisin. *NRK*. <https://www.nrk.no/trondelag/presses-til-adhd-medisinerings-1.11902348>
- Aasheim, M., Patras, J., Eng, H. & Natvik, H. (2018). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket: PALS-Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (2. utg.). *Ungsinn*, 2(1), 1-25. <https://ungsinn.no/wp-content/uploads/2018/10/Artikkel-PALS-TidsskriftmalKorrigert.pdf>
- ADHD Norge. (2017, 15. august). *Forskning om ADHD-medisin*. Adhdnorge.no. Hentet 13. februar 2023 fra <https://www.adhdnorge.no/artikkel/forskning-om-adhd-medisin>
- ADHD Norge. (2021a, 20. Januar). *Medisinering av ADHD*. Adhdnorge.no. Hentet 31. januar 2023 fra <https://www.adhdnorge.no/artikkel/medisinering-av-adhd>
- ADHD Norge. (2021b). *Lærerguiden: Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen* [Brosjyre]. ADHD Norge. <https://www.adhdnorge.no/brosjyrer/laererguiden>
- American Psychiatric Association [APA]. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. utg., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Anonym PALS-mamma. (2014, 19. mars). *En PALS-skole-mammas observasjoner*. Mestrer, mestrer ikke. [http://www.mestrer-mestrerrikke.no/2014/03/en-pals-skole-mammas-observasjoner\\_19.html](http://www.mestrer-mestrerrikke.no/2014/03/en-pals-skole-mammas-observasjoner_19.html)
- Arnesen, A. & Meek-Hansen, W. (2011). En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk* 11(8), 4-14. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202011.pdf>
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bachmann, C. S., Risnes, K., Bjørngaard, J. H., Schei, J. & Pape, K. (2022). Relative Age and Psychotropic Drug Use in Preterm and Term-Born Children and Young Adults. *Pediatrics*, 150(6), 46-56. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-057085>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2010). *Behandling av Norges fjerde rapport til FN om oppfølging av barnekonvensjonen: Avsluttende merknader fra FNs komité for barns rettigheter januar 2010*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0fd2eb1efd3940409d7e036eabc63da8/q-1173binnmat.pdf>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?*  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Beck, C. W. (2008, 3. januar). *En kritikk av atferdsprogrammet PALS i skolen*. Forum: Ny Skole. <https://www.forumnyskole.org/en-kritikk-av-adferdsprogrammet-pals-i-skolen/>
- Bölte, S., Willfors, C., Berggren, S., Norberg, J., Poltrago, L., Mevel, K., Coco, C., Fransson, P., Borg, J., Sitnikov, R., Toro, R., Tammimies, K., Anderlid, B.-M., Nordgren, A., Falk, A., Meyer, U., Kere, J., Landén, M., Dalman, C., ... Lichtenstein, P. (2014). The Roots of Autism and ADHD Twin Study in Sweden (RATSS). *Twin Research and Human Genetic*, 17(3), 1-13.  
<https://doi.org/10.1017/thg.2014.12>
- Borgen, N. T., Frønes, I. & Raaum, O. (2021). Impact of the School Environment on Medical Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Population-Wide Register Data Study of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Child Development*, 92(5), 2089-2105.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.13574>
- Bragstad, S. S. (2015). Barn og unge med ADHD – medisiner og tiltak. *Spesialpedagogikk*, 15(04), 27-33.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%204%202015.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.32.7.513>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). SAGE.
- Crone, D. A. & Horner, R. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools: Functional behavioral assessment*. The Guilford Press.
- Danielsen, A. G. (2017). *Elevens og skolens læringsmiljø – medvirkning og trivsel*. Gyldendal Akademisk
- Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Direktoratet for e-helse. (2022). *Om ICD-10 og ICD-11: Forarbeid til utredning* (Rapportnummer IE-1103). Direktoratet for e-helse. <https://www.ehelse.no/publikasjoner/om-icd-10-og-icd-11-forarbeid-til-utredning>
- Dona, S. W. A., Badloe, N., Sciberras, E., Gold, L., Coghill, D. & Le, H. N. D. (2023). The impact of Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on Children's Health-Related Quality of Life: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/10870547231155438>
- Engh, K. R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Erlandsen, R. (2018, januar). *ADHD: Medisiner*. Lommelegen. <https://www.lommelegen.no/nervesystemet/konsentrasjon/artikkel/adhd-medisiner/69090966>
- Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789-818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

- Felleskatalogen. (2019, 10. mai). *ADHD hos barn*. Felleskatalogen.  
<https://www.felleskatalogen.no/medisin/sykdom/adhd-barn>
- Folkehelseinstituttet [FHI]. (2016). *ADHD i Norge: En statusrapport* (Rapport 2016:4). Folkehelseinstituttet.  
[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd\\_i\\_norge.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf)
- Forskningsrådet. (2016). *Atferdssenteret. Norsk senter for studier av problematferd og innovative praksis AS. Hovedrapport fra evalueringen*. Kudos: Kunnskapsdokumenter i offentlig sektor.  
<https://kudos.dfo.no/documents/atferdssenteret-norsk-senter-for-studier-av-problematferd-og-innovativ-praksis-as>
- Forskningsrådet. (u.å.). *ADHD medication rates vary between regions: Are restrictive or liberal ADHD prescription practices better for long-term prognosis?*  
Forskningsrådet: Prosjektbanken.  
<https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/288585>
- Gjesvik, K. H. & Brønne, K. (2018, 15. oktober). Hva er «riktig» oppførsel?  
*Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2018/10/15/hva-er-riktig-oppforsel/>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Hannås, B. M. (2010). *Den urolige kroppen: Unge og voksnes hverdagsliv og selvforståelse før og etter den diagnostiske utredningen av ADHD* [Doktorgradsavhandling]. Fakultetet for samfunnsvitenskap, Høgskolen i Bodø.
- Hansen, T. M., Qureshi, S., Gele, A., Hauge, L. J., Biele, G. P., Surén, P. & Kjøllesdal, M. (2023). Developmental disorders among Norwegian-born children with immigrant parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(3).  
<https://doi.org/10.1186/s13034-022-00547-x>
- Haugen, C. R. (2018). New Middle-Class Values and Context: Exploring an Ideological Conflict Between a Norwegian School and Parents. *British Journal of Sociology of Education* 39(8), 1160-1174. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1483819>
- Haugen, C. R. (2019). PALS-programmet: En analyse av en konflikt mellom skole og foreldre. *Bedre Skole* 31(4), 64-69.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/UTD-BedreSkole-0419-WEB.pdf>

- Haugen, C. R. (2020, 3. februar). *PALS bygger på en autoritær visjon*. Utdanningsnytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/cecilie-haugen-pals-skole/pals-bygger-pa-en-autoritaer-visjon/228554>
- Helsedirektoratet. (2020, 29. januar). *ADHD*. Helsenorge.no. Hentet 31. januar 2023 fra  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Helsedirektoratet. (2022, 4. mai). *ADHD: Nasjonal faglig retningslinje*. [Nettdokument]. Helsedirektoratet.no. Hentet 23. april 2023 fra  
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd>
- Hinshaw, S. P., March, J. S., Abikoff, H., Arnold, L. E., Cantwell, D. P., Conners, C. K., Elliott, G. R., Halperin, J., Greenhill, L. L., Hechtman, L. T., Hoza, B., Jensen, P. S., Newcorn, J. H., McBurnett, K., Pelham, W. E., Richters, J. E., Severe, J. B., Schiller, E., Swanson, J., ... Wigal, T. (1997). Comprehensive assessment of childhood Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in the context of a multisite, multimodal clinical trial. *Journal of Attention Disorders*, 1(4), 217-234. <https://doi.org/10.1177/108705479700100403>
- Idås, E. (2006, 1. mars). Urovekkende utvikling rundt ADHD? *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 43(3).  
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2006/03/urovekkende-utvikling-rundt-adhd>
- Iglum, L. (1997). *Kan de ikke bare ta seg sammen*. Gyldendal.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Jack Westin. (u.å.). *Operant Conditioning*. Jack Westin.  
<https://jackwestin.com/resources/mcat-content/associative-learning/operant-conditioning>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2020). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Karlstad, Ø., Furu, K., Stoltenberg, C., Håberg, S. E. & Bakken, I. J. (2017). ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(4). 343-349.  
<https://doi.org/10.1177/1403494817708080>
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Knestrict, T. D. (2018). *Controlling Our Children: Hegemony and Deconstructing the Positive Behavioral Intervention Support Model*. Peter Lang Us.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvam, V. (2021). Hva bør være skolens mål og innhold? Mellom skolens historiske arv og fremtidens krav. I L. P. Torjussen og L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 27-43). Fagbokforlaget.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologiske forskningsmetoder: En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2021). Elucidating the meaning of life world phenomena. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 36(3), 883-890.  
<https://doi.org/10.1111/scs.13039>
- Lunde, C. (2012). Fra hyperaktivitet til sentralstimulert – et essay om barnedoping. *Samtiden*, 3(11), 4-17. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2011-03-02>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- McGoey, K. E. & DuPaul, G. J. (2000). Token Reinforcement and Response Cost Procedures: Reducing the Disruptive Behavior of Preschool Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly* 15(3), 330-343. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0088790>
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Morrow, R. L., Garland, E. J., Wright, J. M., Maclure, M., Taylor, S. & Dormuth, C. R. (2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Canadian Medical Association Journal*, 184(7), 755-762. <https://doi.org/10.1503/cmaj.111619>

- Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge [NUBU]. (2019/2020). *PALS: positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling* [Brosjyre].  
[https://www.nubu.no/getfile.php/1320045-1597836750/Filer/nubu.no/Ekstranett/PALS%20team/PALS-folder\\_13-trykk.pdf](https://www.nubu.no/getfile.php/1320045-1597836750/Filer/nubu.no/Ekstranett/PALS%20team/PALS-folder_13-trykk.pdf)
- Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge [NUBU]. (u.å.). *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS)*. Hentet 11. april 2023 fra  
<https://www.nubu.no/informasjon-om-pals-modellen/>
- Natvig, H. & Eng, H. (2014). Beskrivelse og vurdering av tiltaket: PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling. *Ungsinn 1*(1).  
[https://ungsinn.no/post\\_tiltak/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-og-samhandling-2/](https://ungsinn.no/post_tiltak/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-og-samhandling-2/)
- Nielsen, M. (2015). ADHD: Når følelser og reaksjoner blir symptomer på en diagnose. I S. Brinkmann & A. Petersen (Red.), *Diagnoser: Perspektiver, kritikk og diskusjon* (s. 207-227). Klim
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordmo, M., Kinge, J. M., Reme, B.-A., Flatø, M., Surén, P., Wörn, J., Magnus, P., Stoltenberg, C. & Torvik, F. A. (2022). The educational burden of disease: a cohort study. *The Lancet: Public Health*, 7(6). E549-E556.  
[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00059-7)
- Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening [NBUP]. (2019, 21. mars). *Diagnosesystemene ICD og DSM*. Legeforeningen.  
<https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-1-diagnostikk-og-utredning/diagnostikk-i-barne-og-ungdomspsykiatri/Diagnosesystemene-ICD-og-DSM/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke?: Søkelys på menneskets selvforståelse* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Ogden, T. (2010). Kunnskapsdrevet praksis i arbeidet med atferdsproblemer blant barn og unge. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.-A. (Red.). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 246-258). Gyldendal Akademisk



- Olsvold, A. (2012). *Når «ADHD» kommer inn døren: En psykososial undersøkelse av barns, mødres og fedres forståelse og opplevelse av ADHD-diagnose og -medisinering* [Doktorgradsavhandling]. Institutt for psykologi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Patterson, G. R. (2002). The early development of the coercive family process. I J. B. Reid, G. R. Patterson & J. J. Snyder (Red.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (s. 25-44). American Psychological Association.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. utg.). SAGE.
- PBIS. (u.å.). *What is PBIS?* Hentet 22. februar 2023 fra <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personopplysningsloven>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2013, 27. desember). Statsrådets disiplin-bom. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/8wVLW/statsraadens-disiplin-bom>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 57 L. (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Reseptregisteret. (5. desember 2022). ADHD-midler i Norge – Egendefinert tabell. Hentet fra <https://www.reseptregisteret.no/default.aspx>
- Reseptregisteret. (2. februar 2023). ADHD-midler i Norge – Egendefinert tabell. Hentet fra <https://www.reseptregisteret.no/default.aspx>
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.



- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal.
- Sanne, B. & Flaten, K. (2012). Pedagogiske tiltak for barn med ADHD. *Spesialpedagogikk*, 12(5), 15-20.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%205%202012.pdf>
- SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (2023, 25. april). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. SIKT. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Simenstad, L. M. (2023, 15. april). Uroens tid. *Klassekampen*, s. 16-23.
- SINTEF (2004). *Nasjonal kartlegging av tilbud om diagnostisering og helhetlig behandling av barn og ungdom med hyperkinetisk forstyrrelse/ADHD*. (STF78 A045012). Sintef Helse. i\7853\PH\prosjekt\78i014ADHD.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. Alfred A. Knopf.
- Skogan, A. H. (2015). *Executive function in young preschool children with symptoms of ADHD* [Doktorgradsavhandling]. Psykologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skogstrøm, L. (2023, 18. februar). Barn med innvandrerforeldre: Færre får ADHD-diagnose sammenlignet med andre barn. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/norge/i/on9Ar0/barn-med-innvandrerforeldre-faerre-faar-adhd-diagnose-sammenlignet-med-andre-barn>
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press.
- Solberg, P. O. (2018). Svakt kunnskapsgrunnlag og tilfeldig oppfølging. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(3), 164-165.  
<https://psykologtidsskriftet.no/node/17172>
- Soldal, J. (2022, 7. februar). Kraftig økning i legemiddelbruken i fjor. *Apotekforeningen*. <https://www.apotek.no/nyhetsarkiv/statistikk/kraftig-okning-i-legemiddelbruken-i-fjor>
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunen* (IS-1405). [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/is-1405\\_14898a.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/is-1405_14898a.pdf)
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste [Statped]. (2006). *Sammen er vi best: Sosiale læringsprosesser med tanke på inkludering på individ-, klasse- og skolenivå. En kasusstudie med et spesielt fokus på en elev med diagnosen AD/HD*. Statped

skriftserie nr. 49. Statped.

[https://www.statped.no/contentassets/0556c49df7624cbbae46aa4c3cc0d049/samen\\_er\\_vi\\_best.pdf](https://www.statped.no/contentassets/0556c49df7624cbbae46aa4c3cc0d049/samen_er_vi_best.pdf)

Statlig spesialpedagogisk tjeneste [Statped]. (2022, 15. juni). *Barn og elever med ADHD*. Statped. <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/?depth=0>

Sugai, G. & Horner, R. H. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50. [https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03)

Sugai, G. & Horner, R. H. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis in Practice* 8 (1), 80-85. <https://doi.org/10.1007%2Fs40617-015-0045-4>

Swanson, J. M., Arnold, L. E., Molina, B. S. G., Sibley, M. H., Hechtman, L. T., Hinshaw, S. P., Abikoff, H. B., Stehli, A., Owens, E. B., Mitchell, J. T., Nichols, Q., Howard, A., Greenhill, L. L., Hoza, B., Newcorn, J. H., Jensen, P. S., Vitiello, B., Wigal, T., Epstein, J. N., ... Kraemer, H. C. (2017). Young adult outcomes in the follow-up of the multimodal treatment study of attention-deficit/hyperactivity disorder: symptom persistence, source discrepancy, and height suppression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 663-678. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12684>

Sørli, M.-A., Ogden, T., Arnesen, A., Olseth, A. R. & Meek-Hansen, W. (2014). Skoleledere om PALS. *Spesialpedagogikk* 14(1), 17-29. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%201%202014.pdf>

Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support-Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 202-217. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1060912>

Tangen, R., Haugland, Y., Larsen, K. & Hafsmo, O. R. (2019). *Tidlig identifisering og tilrettelegging for barn med ADHD-lignende atferd i barnehagen* (Prosjektrapport). Statped. [https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/rapport\\_adhd\\_barnehage.pdf](https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/rapport_adhd_barnehage.pdf)

Teigen, K. H. (2015). *En psykologihistorie* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., Kehle, T. J. & Jenson, W. R. (2001). Randomization of Group Contingencies and Reinforcers to Reduce Classroom Disruptive Behavior. *Journal of School Psychology* 39(3), 267-277.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00068-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00068-1)
- Theule, J. (2010). *Predicting parenting stress in families of children with ADHD* [Doktorgradsavhandling]. Department of Human Development and Applied Psychology, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det: Et kampskrift for barns rettigheter*. Vigmostad Bjørke.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ulseth, B. R. (2014). *ADHD i klasserommet: Tilpasset opplæring for elever med ADHD* [Bachelorgradsoppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag]. Nord Open Research Archive. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/197414/Eksamen-GLB360-%20kandidat-Britt%20R.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universitetet i Bergen. (u.å.). *RETTE: System for Risiko og ETTErlevels: Behandling av personopplysninger i forskningsprosjekter og studentoppgaver ved UiB*. RETTE. <https://rette.app.uib.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende\\_innsatser/5/forebyggende\\_innsatser\\_forord\\_i\\_nnledning\\_avslutning.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_forord_i_nnledning_avslutning.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 24. juni). *ADHD: Tilrettelegging for barn og elever med ADHD*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/adhd/#a173298>
- Utdanningsforbundet. (2022, 18. november). *Streiken dag for dag*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/lonnsoppgjoret/dette-gjelder-dersom-det-blir-streik/larerstreiken-2022/streiken-direkte/>
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.

- van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Vogt, A. (2020). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vogt, H. & Lunde, C. (2018). AD/HD-medisinerings – svakt vitenskapelig grunnlag. *Tidsskriftet for den Norske Legeforening*, 138(2).  
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.0917>
- Watson, J. B. (1958). *Behaviorism*. The University of Chicago Press.
- Widding-Havneraas, T., Markussen, S., Elwert, F., Lyhmann, I., Bjelland, I., Halmøy, A., Chaulagain, A., Ystrom E., Mykletun, A. & Zachrisson, H. D. (2022). Geographical variation in ADHD: do diagnoses reflect symptom levels? *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01996-7>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- World Health Organization [WHO]. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10. utg.).  
<https://icd.who.int/browse10/2019/en>
- World Health Organization [WHO]. (2023a). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11. utg.). <https://icd.who.int/en>
- World Health Organization [WHO]. (2023b). F40: Hyperkinetiske forstyrrelser. I *Den internasjonale statistiske klassifikasjoner av sykdommer og beslektede helseproblemer*. (10. utg.). Direktoratet for e-helse.  
<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2599550>
- Zeiner, P. (2006). Prosjekt i prosjektet – hvor lang tid går det fra bekymring til diagnose hos pasienter med Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD)? Den norske legeforening. Skriftserie for leger: Utdanning og kvalitetsutvikling. *Rapport fra gjennombruddsprosjektet Psykiatri 2003-2004: ADHD – forbedre utredning, diagnostikk og behandling* (s. 44-47).  
<https://www.legeforeningen.no/contentassets/d1ff6f53a26148c6afeba5e13977289f/adhd.pdf>
- Zoëga, H., Furu, K., Halldórsson, M., Thomsen, P. H., Sourander, A. & Martikainen, J. E. (2011). Use of ADHD drugs in the Nordic countries: a population-based comparison study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 123(5). 360-367.  
<https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2010.01607.x>

Øie, M. G. (2021, 12. april). *Hva er ADHD?* Psykologforeningen.

<https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-psykiske-lidelser/hva-er-adhd>

Øvergaard, K. R., Aase, H., Torgersen, S., Reichborn-Kjennerud, T., Ørbeck, B., Myhre, A. & Zeiner, P. (2014). Continuity in features of anxiety and attention deficit/hyperactivity disorder in young preschool children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(9), 743-752. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0538-7>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide til lærere

22.09.2022

#### Intervjuguide til lærere

Informanten har tidligere fått et informasjonsskriv om forskningsintervjuet, samt skrevet under på samtykkeskjema.

#### INNLEDENDE SPØRSMÅL

1. Spør om informanten har lest og forstått samtykkeskjema. Har informanten eventuelle spørsmål til dette?
2. Informer på nytt at intervjuet vil bli tatt opp.
3. Har informanten noen spørsmål vedrørende intervjuet?
4. Start med å gjennomgå/diskutere personvern i forkant av intervjuet
  - Minn på at lærerne har en taushetsplikt de må overholde i intervjuet. De må derfor omtale elevene i generelle ordelag under intervjuet, slik at elevene ikke kan bli identifisert, direkte eller indirekte.

#### HOVEDSPØRSMÅL

1. Alder?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvor lenge har du jobbet på en PALS-skole?
3. Har du fått noe informasjon om PALS-modellen? Enten i forkant av ansettelsen, eller under tiden du har arbeidet her.  
Hvor godt føler du selv at du kjenner til modellen?
4. Har du implementert noen av de pedagogiske kjernepriinsippene fra PALS i din undervisning?  
(Som relasjonsbygging, utarbeiding av forventninger til læringsmiljø, anerkjennelse og oppmuntring av elever (fra <https://www.nubu.no/informasjon-om-pals-modellen/>).  
Pluss eventuelle andre prinsipp som kom frem i forrige spørsmål).
  - 4.1 Hvis ja, hvilket/hvilke?
  - 4.2 Har du erfaring fra at disse prinsippene kan være til fordel for elevene?
5. Hvordan vil du beskrive en elev som viser symptomer på diagnosen ADHD?  
Hvilke utfordringer mener du denne gruppen elever har i forhold til skolenivået, gruppenivået og individnivået i PALS-skolen?
6. Hvordan tilrettelegger du for elever med ADHD?  
Føler du at du må tilrettelegge mer for disse enn for andre elever?

7. Har du erfaring fra at prinsippene i PALS-modellen kan være ekstra fordelaktige for elever med ADHD? Utdyp gjerne.
8. I hvor stor grad brukes den sakkyndige vurderingen og eventuelle andre kartleggingsresultater fra f.eks. BUP eller PPT i tilretteleggingen for elever med ADHD?
9. Hvordan tror du de organisatoriske prinsippene i PALS-modellen kan virke inn for elever med ADHD?
10. Har du noe mer du har lyst til å tilføye, eller som du føler er viktig å nevne?

## 8.2 Intervjuguide til PALS-veiledere

22.09.2022

### Intervjuguide til PALS-veiledere

Informanten har tidligere fått et informasjonsskriv om forskningsintervjuet, samt skrevet under på samtykkeskjema.

#### INNLEDENDE SPØRSMÅL

1. Spør om informanten har lest og forstått samtykkeskjema. Har informanten eventuelle spørsmål til dette?
2. Informer på nytt at intervjuet vil bli tatt opp.
3. Har informanten noen spørsmål vedrørende intervjuet?
4. Start med å gjennomgå/diskutere personvern i forkant av intervjuet
  - Minn på at PALS-veilederne har taushetsplikt og eventuelle kolleger/elever må dersom omtales slik at de ikke kan bli identifisert

#### HOVEDSPØRSMÅL

1. Hvilke type arbeid og arbeidsoppgaver utfører du for PALS-skolene? Skolebesøk, kurs, avdelingsmøter etc.
2. Hva mener du er hovedforskjellen(e) i den organisatoriske strukturen hos PALS og hos ordinære skoler?
3. Hvordan mener du at PALS-skolen gjenspeiler modellens overordnede, organisatoriske prinsipper?  
Hvilke prinsipper kan du kjenne igjen i skolen?
4. Hvilke observasjoner har du av hvordan disse prinsippene påvirker elevene i skolehverdagen?
5. Har du erfaring fra at disse prinsippene kan være til fordel for elevene?
  - 5.1 Hvis ja, kan du nevne eksempler?
  - 5.2 Har du erfaring fra at disse prinsippene kan være ekstra fordelaktige for elever med ADHD? Utdyp gjerne.
6. Hvordan vil du beskrive en elev som viser symptomer på diagnosen ADHD? Hvilke utfordringer mener du denne grupper elever har i forhold til skolenivået, gruppenivået og individnivået?
7. Hvordan tror du de organisatoriske prinsippene i PALS-modellen kan virke inn på tilrettelegging for elever med ADHD?
8. Har du noe mer du har lyst til å tilføye, eller som du føler er viktig å nevne?

Side 1 av 1



## 8.3 Observasjonsguide

10.09.2022

### Observasjonsguide

Observasjonsguiden bygger på sosial læringsteori (Bandura, 1986) ettersom dette er et av de teoretiske grunnlagene for PALS-modellen. Observasjonene vil fungere som et supplement til semi-strukturerte intervjuer av lærere. Det vil bli ført feltnotater ved hver observasjon.

Observasjonsguiden vil ha utgangspunkt i forskningsspørsmålene og samspille med intervjuguiden brukt ved lærerintervju. Ved hjelp av atferdsanalysens opprettholdelsesårsaker er følgende observasjonsguide fremstilt:

1. Hvilken time gjennomføres?
2. Hvor mange lærere/assistenter og elever er til stede i klasserommet?
3. Oppstår det uønsket atferd?
  - 3.1 I hvilken situasjon opptrer atferden?
  - 3.2 Beskriv atferden – hva gjør eleven/elevene?
  - 3.3 Hvilke konsekvenser har atferden?
  - 3.4 Hvordan håndterer læreren(e)/assistenten(e) atferden?
  - 3.5 Hvordan reagerer medstudentene på elevens/elevens atferd?
4. Har læreren, ved hjelp av ulike pedagogiske grep, forhindre uønsket atferd?
  - 4.1 Hvis ja, hvilke pedagogiske grep ble tatt i bruk?
  - 4.2 Ble pedagogiske prinsipper fra PALS-modellen tatt i bruk?

## 8.4 Infoskriv til lærere

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Hvilke erfaringer og resultater gir PALS-modellen for elever med ADHD?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan PALS-modellen brukes i skolene for å best tilrettelegge for barn med ADHD, og hvordan dette blir implementert og gjennomført i en mangfoldig klasse/skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I lys av diskusjonen rundt medisineringsfokuset til ADHD og de ukjente langtidskonsekvensene av medikamenter, knytter dette masterprosjektet seg opp mot hvordan pedagogiske prinsipp, nærmere bestemt pedagogiske prinsipp i PALS-skolen, kan fungere som tilrettelegging for elever med ADHD. Med utgangspunkt i hovedproblemstillingen: *Hvordan påvirker PALS-skolen, gjennom lærere og PALS-veiledere, elever med ADHD?* vil jeg undersøke hvordan pedagogiske prinsipp i PALS-skolen kan hjelpe med tilrettelegging for elever med ADHD. Studien vil rette fokus mot læreres og PALS-veilederes erfaringer og undervisningsstruktur, og hvordan PALS-skolens organisatoriske og pedagogiske prinsipp kan påvirke og tilrettelegge for elever.

Dette er en masteroppgave på 60 studiepoeng, som skrives som en del av masterprogrammet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Bergen. For å kunne gjennomføre studien trenger jeg hjelp av informanter som vil delta i forskningsprosjektet. Datainnsamlingen vil bestå av et intervju hvor hovedvekten vil ligge på dine erfaringer og din undervisningsstruktur som lærer i PALS-skolen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen står ansvarlig for forskningsprosjektet.

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

Du får forespørsel om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er lærer i en PALS-skole, og arbeider eller har arbeidet med en eller flere elever med diagnosen ADHD. PALS-skolen består av effektive forebyggingstiltak som retter positiv oppmerksomhet mot alle skolens elever, samt gir forutsigbare reaksjoner på negativ atferd. Disse tiltakene bidrar blant annet til å redusere antall elever med atferdsproblemer, inkludert elever med ADHD. Utvalget til studien er rekruttert gjennom et

samarbeid med Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge (NUBU) og PALS-veilederen for din skole.

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

Dersom du ønsker å bidra i dette prosjektet, innebærer det at du samtykker til å delta i et intervju. Intervjuet vil vare i 45-60 minutter, og kan gjennomføres på arbeidsplassen din eller et annet ønskelig sted. Spørsmålene vil ta for seg din kjennskap til ulike pedagogiske kjerneprinsipper fra PALS-modellen, og hvordan disse blir tatt i bruk i din undervisning. I tillegg vil spørsmål om din erfaring med elever med ADHD stå sentralt. Intervjuet vil ha fokus på undervisning og kjennskap til kjerneprinsipper i PALS, og vil ikke inkludere personlige forhold eller personopplysninger. Elektronisk lydopptak vil bli tatt i bruk under intervjuet, i tillegg til at jeg vil ta egne notater.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ta da kontakt med meg på telefon eller e-post.

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

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (Mari Hagestad Nag) og min veileder (Bente Hvidsten) som vil ha tilgang til informasjonen. Gjennom oppgaveskriveperioden vil ditt intervju være sikkert lagret, og vil slettes så fort transkribering er gjennomført. Personopplysninger, som navnet ditt, vil bli kodet med tall i oppgaven, deretter vil kontaktinformasjon og navn bli oppbevart på et annet sikkert sted. Notatene som blir tatt underveis i intervjuet vil også bli innelåst og makulert så snart intervjuet er transkribert.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven leveres, som etter planen er 15. mai 2023. Personopplysninger, lydopptak og notater fra intervjuet slettes/makuleres i etterkant av dette. Du vil ikke kunne gjenkjennes i arkivert datamateriale eller i publikasjon.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

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

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

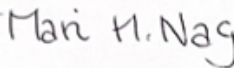
- Universitetet i Bergen ved Bente Isabell Borthne Hvidsten. Tlf: 55 58 48 65. E-post: [Bente.Hvidsten@uib.no](mailto:Bente.Hvidsten@uib.no)
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim. Tlf: 55 58 20 29 / 930 30 721. E-post: [Janecke.Veim@uib.no](mailto:Janecke.Veim@uib.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

  
Bente Isabell Borthne Hvidsten  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

  
Mari Hagestad Nag  
Masterstudent



## 8.5 Infoskriv til PALS-veiledere

### Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilke erfaringer og resultater gir PALS-modellen for elever med ADHD?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan PALS-modellen brukes i skolene for å best tilrettelegge for barn med ADHD, og hvordan dette blir implementert og gjennomført i en mangfoldig klasse/skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I lys av diskusjonen rundt medisineringsfokus til ADHD og de ukjente langtidskonsekvensene av medikamenter, knytter dette masterprosjektet seg opp mot hvordan pedagogiske prinsipp, nærmere bestemt pedagogiske prinsipp i PALS-skolen, kan fungere som tilrettelegging for elever med ADHD. Hovedproblemstillingen i masteroppgaven vil dermed være: *Hvordan påvirker PALS-skolen, gjennom lærere og PALS-veiledere, elever med ADHD?* Studien vil rette fokus mot læreres og PALS-veilederes erfaringer og undervisningsstruktur, og hvordan PALS-skolens organisatoriske og pedagogiske prinsipp kan påvirke og tilrettelegge for elever.

Dette er en masteroppgave på 60 studiepoeng, som skrives som en del av masterprogrammet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Bergen. For å kunne gjennomføre studien trenger jeg hjelp av informanter som vil delta i forskningsprosjektet. Datainnsamlingen vil bestå av et intervju hvor hovedvekten vil ligge på dine erfaringer og kunnskap om PALS-modellen som PALS-veileder.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen står ansvarlig for forskningsprosjektet.

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

Du får forespørsel om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er PALS-veileder for en PALS-skole. PALS-skolen består av effektive forebyggingstiltak som retter positiv oppmerksomhet mot alle skolens elever, samt gir forutsigbare reaksjoner på negativ atferd. Disse tiltakene bidrar blant annet til å redusere antall elever med atferdsproblemer, inkludert elever med ADHD. Utvalget til studien er rekruttert gjennom et samarbeid med Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU).

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

Dersom du ønsker å bidra i dette prosjektet, innebærer det at du samtykker til å delta i et intervju. Intervjuet vil vare i 45-60 minutter, og kan gjennomføres på arbeidsplassen din eller et annet ønskelig sted. Spørsmålene vil ta for seg din kjennskap til ulike pedagogiske kjerneprinsipp fra PALS-modellen, samt organisatoriske prinsipp. I tillegg vil spørsmål om din erfaring med elever med ADHD i PALS-skolen stå sentralt. Intervjuet vil ha fokus på kjennskap til kjerneprinsipper i PALS, og vil ikke inkludere personlige forhold eller personopplysninger. Elektronisk lydopptak vil bli tatt i bruk under intervjuet, i tillegg til at jeg vil ta egne notater.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ta da kontakt med meg på telefon eller e-post.

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

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (Mari Hagestad Nag) og min veileder (Bente Hvidsten) som vil ha tilgang til informasjonen. Gjennom oppgaveskriveperioden vil ditt intervju være sikkert lagret, og vil slettes så fort transkribering er gjennomført. Personopplysninger, som navnet ditt, vil bli kodet med tall i oppgaven, deretter vil kontaktinformasjon og navn bli oppbevart på et annet sikkert sted. Notatene som blir tatt underveis i intervjuet vil også bli innelåst og makulert så snart intervjuet er transkribert.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven leveres, som etter planen er 15. mai 2023. Personopplysninger, lydopptak og notater fra intervjuet slettes/makuleres i etterkant av dette. Du vil ikke kunne gjenkjennes i arkivert datamateriale eller i publikasjon.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Bergen ved Bente Isabell Borthne Hvidsten. Tlf: 55 58 48 65. E-post: [Bente.Hvidsten@uib.no](mailto:Bente.Hvidsten@uib.no)
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim. Tlf: 55 58 20 29 / 930 30 721. E-post: [Janecke.Veim@uib.no](mailto:Janecke.Veim@uib.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen



Bente Isabell Borthne Hvidsten

*Prosjektansvarlig*

(Forsker/veileder)



Mari Hagestad Nag

*Masterstudent*

## 8.6 Infoskriv til foreldre

### Informasjon om forskningsprosjektet

«Hvilke erfaringer og resultater gir PALS-modellen for elever med ADHD?»

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om hva forskningsprosjektet går ut på. Forskningsprosjektet har med formål å finne ut hvordan PALS-modellen brukes i PALS-skolen for å best tilrettelegge for barn med ADHD, og hvordan dette blir implementert og gjennomført i en mangfoldig klasse/skole.

#### Formål

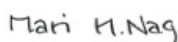
I lys av diskusjonen rundt medisineringsfokuset til ADHD og de ukjente langtidskonsekvensene av medikamenter, knytter dette masterprosjektet seg opp mot hvordan pedagogiske prinsipper, nærmere bestemt pedagogiske prinsipper i PALS-skolen, kan fungere som tilrettelegging for elever med ADHD. Hovedproblemstillingen i masteroppgaven vil dermed være: *Hvordan påvirker PALS-skolen, gjennom lærere og PALS-veiledere, elever med ADHD?* Studien vil rette fokus mot læreres og PALS-veileders erfaringer og undervisningsstruktur, og hvordan PALS-skolens organisatoriske og pedagogiske prinsipper kan påvirke og tilrettelegge for elever.

Dette er en masteroppgave på 60 studiepoeng, som skrives som en del av masterprogrammet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Bergen. For å kunne gjennomføre studien trenger jeg hjelp av informanter som vil delta i forskningsprosjektet. Datainnsamlingen vil bestå av en observasjon av en hel skoleklasse, hvor hovedvekten vil ligge på lærerens undervisningsstrategier og pedagogiske virkemidler læreren tar i bruk i klasserommet. Fokuset vil ligge på kjerneprinsippene i PALS-modellen, og vil ikke inkludere personlige forhold eller personopplysninger. Jeg vil ta egne, anonyme, notater under observasjonen.

Med vennlig hilsen



Bente Isabell Borthne Hvidsten  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)



Mari Hagestad Nag  
Masterstudent  
[mna040@uib.no](mailto:mna040@uib.no)  
+47 994 71 071

Side 1 av 1



## 8.7 Samtykkeerklæring til lærere og PALS-veiledere

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvilke erfaringer og resultater gir PALS-modellen for elever med ADHD?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- at det blir tatt lydopptak

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Ved spørsmål relatert til forskningsprosjektet, ta kontakt med:

Mari Hagestad Nag (masterstudent)

[mna040@uib.no](mailto:mna040@uib.no)

+ 41 994 71 071

## 8.8 Prosjektets aktører

**Tabell 1**

*Oversikt over aktørene i forskningsprosjektet.*

<b>Navn (pseudonym)</b>	<b>Rolle</b>	<b>Erfaring</b>
Amalie	PALS-veileder	Utdannet lærer med spesialpedagogisk utdanning, og har jobbet i skolen i over 10 år. Har over 5 år erfaring med PALS.
Beate	PALS-veileder (og lærer)	Utdannet lærer, og har jobbet i skolen i under 10 år. Har under 5 år erfaring med PALS.
Caroline	PALS-veileder	Utdannet lærer med spesialpedagogisk utdanning, og har jobbet i skolen i over 10 år. Har over 5 år erfaring med PALS.
Dina	Lærer i småtrinnet	Utdannet lærer, og har jobbet i skolen i over 10 år. Har over 5 år erfaring med PALS.
Emilie	Lærer i småtrinnet	Utdannet lærer, og har jobbet i skolen i over 10 år. Har over 5 år erfaring med PALS.

## 8.9 Godkjenning fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.04.2023, 16:16



[Meldeskjema](#) / [Hvilke erfaringer og resultater gir PALS-modellen for elever med A...](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 565927	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 29.08.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjektittel**

Hvilke erfaringer og resultater gir PALS-modellen for elever med ADHD?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Bente Isabell Borthne Hvidsten

**Student**

Mari Hagestad Nag

**Prosjektperiode**

08.08.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

<https://meldeskjema.sikt.no/62ee5248-9995-4240-80f6-6f30b94730e5/vurdering>

Side 1 av 2

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

## 8.10 Koder fra datasett

### 8.10.1 Koder fra transkripsjon av intervjuer

Nodes			
Name	Files	References	
ADHD og medisiner		2	3
ADHD-diagnose		5	23
ADHD-utfordringer for lærere		2	5
Arbeidsoppgaver for PALS-veiledere		2	8
Bakgrunn & erfaring		5	19
Det som fungerer for én fungerer for alle		2	2
Elever og PALS-prinsipp		2	7
Forskjell på PALS og ordinære skolen		3	3
Inkludering		3	10
Kartlegging		1	4
Læringsmiljø		4	6
Organisatoriske PALS-prinsipp		5	36
PALS og ADHD		4	22
PALS-prinsipp i skolen		3	31
PALS-prinsipper i undervisningen		2	6
Ressurser		3	3
Tilrettelegging		5	34
Utfordringer med ADHD		5	24
Utfordringer og svakheter med PALS		3	14


### 8.10.2 Koder fra beskrivelser av observasjoner





Nodes			
Name	Files	References	
Antall voksne i klasserommet		1	5
Bra-kort		1	1
Felles undervisningsoppgaver		2	7
Forstyrrende atferd		1	9
PALS-prinsipp		2	22
Ressurser		2	7
Ros		2	11
Snakke med noen elever i forkant av timen		1	1
Start av timen		2	3
Uønsket atferd uten påvirkning på klassen		2	3
Vik fra arbeidsoppgaver		1	3

## 8.11 Fra koding til tema (funn)

<i>Tema</i>	<b>PALS-modellen</b>			<b>PALS-prinsipper og ADHD</b>		
<i>Undertema</i>	Organisatoriske prinsipper	Hvilke prinsipper som brukes i undervisningen	Inkludering	ADHD-diagnosen	PALS-prinsipper og tilrettelegging i klasserommet	Utfordringer med elever med ADHD
<i>I N T E R V J U</i>	Det som fungerer for én fungerer for alle			Det som fungerer for én fungerer for alle		
	Elever og PALS-prinsipper			Elever og PALS-prinsipper		
	Inkludering			Inkludering		
	PALS-prinsipper i skolen			PALS-prinsipper i skolen		
	PALS-prinsipper i undervisningen			PALS-prinsipper i undervisningen		
	Forskjell på PALS og ordinære skolen			ADHD-diagnose		
	Kartlegging			ADHD-utfordringer for lærere		
	Læringsmiljø			ADHD og medisiner		
	Organisatoriske PALS-prinsipper			PALS og ADHD		
	Ressurser			Tilrettelegging		
Utfordringer og svakheter med PALS			Utfordringer med ADHD			
<i>O B S E R V A S J O N</i>	Antall voksne i klasserommet			Felles undervisningsoppgaver		
	Bra-kort			Forstyrrende atferd		
	PALS-prinsipper			Snakke med noen elever i forkant av timen		
	Ressurser			Start av timen Uønsket atferd uten påvirkning på klassen		
	Ros			Vik fra arbeidsoppgaver		

## 8.12 Personlig kommunikasjon, E-postutveksling med «Emilie»




   

Til: Mari Hagestad Nag

on. 23.11.2022 13:11

Bra-kortene samles i en pott. Når klassen har samlet 20 bra-kort per elev trekker vi en oppmuntring til klassen. Vi har på forhånd blitt enige om ca 10 ulike oppmuntringer. Noen ganger gis bra-kort til en og en og andre ganger gir vi til hele klasser.

...

 Svar  Videre send

## 8.13 Søkeord for egendefinert tabell i Reseptregisteret – nasjonal oversikt over medisiner

**Statistikk fra Reseptregisteret**

ATC/DDD-versjon: 2021

Velg legemidler via legemiddelgrupper

- ADHD-midler
- Allergimidler
- Antibiotika
- Antibiotika ekskl. metenamin
- Antidepressiva

Velg legemidler via ATC-systemet  Nullstill

- A Fordøyelsesorganer og stoffskifte
- B Blod og bloddannende organer
- C Hjerte og kretsløp
- D Dermatologiske midler
- G Urogenitalsystem og kjønnshormoner
- H Hormoner til systemisk bruk, ekskl. kjønnshormoner og insulin
- J Antiinfektiva til systemisk bruk
- L Antineoplastiske og immunmodulerende midler
- M Muskler og skjelett
- N Nervesystemet
- P Antiparasitære midler, insekticider og insektmidler
- R Respirasjonsorganer
- S Sanseorganer

Måltall

- Antall brukere
- Brukere per 1000 innbyggere
- Befolkningsgrunnlag
- Omsetning i kroner
- Omsetning i doser (DDD)

Periode

- 2020
- 2019
- 2018
- 2017
- 2016
- 2015
- 2014
- 2013
- 2012
- 2011
- 2010
- 2009
- 2008
- 2007
- 2006
- 2005
- 2004

Kjønn

- Begge kjønn
- Kvinne
- Mann

Alder

- Alle aldre
- 0 - 4
- 5 - 9
- 10 - 14
- 15 - 19
- 20 - 24

Bosted  Merk regioner / fylker Nullstill

- Hele landet
- Helseregion Midt-Norge
- Helseregion Nord-Norge
- Helseregion Sør-Øst
- Helseregion Vest
- Agder
- Innlandet
- Møre og Romsdal
- Nordland
- Oslo
- Rogaland
- Troms og Finnmark
- Trøndelag
- Vestfold og Telemark
- Vestland
- Viken

Velg legemidler via produktnavn og/eller virkestoff

Virkestoff  Produktnavn

Velg format:



## 8.14 Søkeord for egendefinert tabell i Reseptregisteret – medisinerings i de ulike fylkene

folkehelseinstituttet

Startside Reseptregisteret

### Statistikk fra Reseptregisteret

ATC/DDD-versjon: 2021

Velg legemidler via legemiddelgrupper [i](#)

- ADHD-midler
- Allergimidler
- Antibiotika
- Antibiotika ekskl. metenamin
- Antidepressiva

Velg legemidler via ATC-systemet [i](#) Nullstill

- A Fordøyelsesorganer og stoffskifte
- B Blod og bloddannende organer
- C Hjerte og kretsløp
- D Dermatologiske midler
- G Urogenitalsystem og kjønnshormoner
- H Hormoner til systemisk bruk, ekskl. kjønnshormoner og insulin
- J Antiinfektiva til systemisk bruk
- L Antineoplastiske og immunmodulerende midler
- M Muskler og skjelett
- N Nervesystemet
- P Antiparasitære midler, insekticider og insektmidler
- R Respirasjonsorganer
- S Sansseorganer

Velg legemidler via produktnavn og/eller virkestoff [i](#)

Virkestoff  Produktnavn

Måltall [i](#)

- Antall brukere
- Brukere per 1000 innbyggere
- Befolkningsgrunnlag
- Omsetning i kroner
- Omsetning i doser (DDD)

Periode [i](#)

- 2020
- 2019
- 2018
- 2017
- 2016
- 2015
- 2014
- 2013
- 2012
- 2011
- 2010
- 2009
- 2008
- 2007
- 2006
- 2005
- 2004

Kjønn [i](#)

- Begge kjønn
- Kvinne
- Mann

Alder [i](#) Merk alle Nullstill

- Alle aldre
- 0 - 4
- 5 - 9
- 10 - 14
- 15 - 19

Bosted [i](#) Merk regioner / fylker Nullstill

- Hele landet
- Helseregion Midt-Norge
- Helseregion Nord-Norge
- Helseregion Sør-Øst
- Helseregion Vest
- Agder
- Innlandet
- Møre og Romsdal
- Nordland
- Oslo
- Rogaland
- Troms og Finnmark
- Trøndelag
- Vestfold og Telemark
- Vestland
- Viken

Velg format:

Excel

## 8.15 Vurdering, behandling og registrering av personvern i henhold til UiB



Bergen, 04.05.2023

**Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.**

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE.

Vitenskapelig forskning som omfatter sensitive personopplysninger, har rådføringsplikt med personvernombud. UiB har avtale med SIKT sin om personvernrådgivningstjeneste for å oppfylle rådføringsplikten.

Jeg bekrefter med dette at Mari Hagestad Nag sitt masterprosjekt er registrert i RETTE og har vært vurdert av SIKT sin personvernrådgivningstjeneste.

Signatur veileder