

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Siri Gun Snekkvik Tromsdal

---

**«For å si det sånn, det er ingen som bryr seg om  
en elgpåkjørsel når det er terrorangrep.»**

En kvalitativ studie av kvinner diagnostisert med ADHD etter fullført videregående skolegang.

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 71

---

## **Sammendrag**

**Tittel:** «For å si det sånn, det er ingen som bryr seg om en elgpåkjørsel når det er terrorangrep.» En kvalitativ studie av kvinner diagnostisert med ADHD etter fullført videregående skolegang.

### **Formål:**

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan kvinner som har fått en ADHD-diagnose i voksen alder har opplevd sin videregående skolegang.

**Problemstilling:** *Hvordan opplevde kvinner som har fått en ADHD-diagnose i voksen alder sin videregående skolegang?*

**Metode:** Forskningsprosjektet baserer seg på kvalitative semistrukturerte intervjuer. Utvalget består av fem kvinner i alderen 20-40 år som har fått ADHD-diagnosen i voksen alder etter å ha fullført videregående.

**Resultat og sentrale funn:** Studien kan oppsummeres i fem sentrale funn: utfordringer med konsentrasjon som mest framtrede symptom på videregående, indre faktorer som bidro til fullføring av videregående, ytre faktorer som bidro til fullføring av videregående, tanker om hvilke tilpasninger som kunne vært til mer hjelp på videregående og følelser rundt det å få ADHD-diagnosen.

**Konklusjon:** Basert på funnene i studien drøftet opp mot forskning og teori på området, er det gjennom deltakernes beskrivelser av opplevelsen av sin videregående skolegang kommet fram hvilke faktorer som bidro til fullføring av videregående. Herunder indre faktorer, ytre faktorer, med spesiell vekt på hvilke tilpasninger som var og kunne vært nyttige.

**Nøkkelord:** ADHD, jenter med ADHD, kvinner med ADHD, ungdommer, opplevelser, tilpasset opplæring, videregående skole

## Abstract

**Title:** "To tell you the truth, no one cares about a moose getting hit by a car when there is an ongoing terror attack". A qualitative study of women diagnosed with ADHD after completing high school.

**The aim of this study:** The thesis is centered around ADHD in girls and women. The study investigates how women who received a diagnosis of ADHD in early adulthood experienced high school.

**Research question:** *How did women who received a diagnosis of ADHD in early adulthood experience high school?*

**Methods:** Five qualitative research interviews were conducted with a semi-structured interview guide. The selection consists of five women at the ages of 20 – 40 years old, who have gotten their diagnosis of ADHD in early adulthood after completing high school.

**Results:** The findings of this study show five findings of importance: concentration difficulties as the most prominent ADHD symptom in high school, inner factors who contributed to the completing of high school, external factors who contributed to the completing of high school, thoughts about adaptations that could have been more helpful in high school and feelings around getting the diagnosis of ADHD.

**Conclusion:** Based on the findings of this study, the participants' descriptions of their experience of high school is discussed. Factors that contributed to them completing high school emerged through their sharing of their experience of high school. Inner factors, external factors, with a view on what adapted education that was and could have been of importance.

**Key words:** ADHD, girls with ADHD, women with ADHD, adolescence, experiences, adapted education, high school

## **Forord**

Masteroppgaven er sluttet på videreutdanningen i spesialpedagogikk ved Nord Universitet Levanger. Det har vært en lang, meningsfull og lærerik reise.

Gjennom masteroppgaven har jeg fått fordypet meg i en spennende og meningsfylt tematikk. En stor takk rettes til de fem kvinnene som stilte opp på intervju, og som åpent delte av sine erfaringer. Uten dere, ingen oppgave.

I tillegg vil jeg rette en takk til veileder, Karianne Berg - som hele tida har gitt grundige faglige tilbakemeldinger og som har inspirert, motivert og støttet meg hele veien.

Til slutt vil jeg rette en takk til min samboer Odd for all god hjelp og tro på meg og prosjektet mitt, både når du har vært hjemme og når du har vært ute på havet så langt unna som på Bahamas og i Antarktis. Den aller største takken går til mine to barn, solstrålene Viktor på 6 år og Helena på 4 måneder. De heier på mamma hver dag, de inspirerer og de lyser opp livet.

Levanger, mai 2023

Siri Gun Snekkvik Tromsdal

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	I
Abstract .....	II
Forord .....	III
Innholdsfortegnelse .....	IV
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og forskningsprosjektets aktualitet .....	1
1.2 Formål og problemstilling .....	2
1.3 Avgrensning av oppgaven .....	3
1.4 Oppgavens oppbygging .....	3
2 Teoretisk bakgrunn.....	2
2.1 ADHD.....	2
2.1.1 ADHD hos jenter og kvinner .....	2
2.1.2 Årsak til og konsekvenser av sen diagnostisering hos kvinner .....	3
2.1.3 Symptomer .....	4
2.1.4 Kompenserende strategier .....	5
2.2 Tilpasset opplæring.....	6
2.2.1 Tilpasset opplæring i videregående og for jenter med ADHD.....	7
2.3 Jenter i skolen med ADHD.....	7
2.3.1 Skippertak som arbeidsmetode, tidsfrister og tidsplanlegging, hyperfokus.....	8
2.3.2 Kjønnforskjeller med tanke på ADHD og tilpasset opplæring.....	9
2.4 Relasjonen mellom lærer og elev .....	10
2.5 Resiliens.....	12
2.5.1 Resiliens ved ADHD.....	12
3 Metode.....	13
3.1 Kvalitativ metode .....	13
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	13
3.3 Forskningsdesign .....	14
3.3.1 Induktiv tilnærming.....	14

3.3.2	Kvalitativt semistrukturert intervju .....	15
3.3.3	Utforming av intervjuguide .....	15
3.4	Utvalg og rekrutteringsstrategi .....	16
3.5	Gjennomføring av intervju .....	17
3.6	Analyse .....	18
3.6.1	Hermeneutikk og forforståelse .....	19
3.6.2	Transkribering og bearbeidelse av intervjutekstene .....	19
3.6.3	Analyse av data .....	19
3.7	Forskningens kvalitet .....	21
3.7.1	Reliabilitet .....	21
3.7.2	Validitet .....	21
3.7.3	Transparens .....	22
3.7.4	Refleksivitet .....	22
3.7.5	Overførbarhet (ekstern validitet) .....	22
3.8	Forskningsetiske betraktninger .....	23
4	Presentasjon av funn .....	24
4.1	Utfordringer med konsentrasjon som mest framtrede symptom på videregående .....	24
4.2	Indre faktorer som bidro til fullføring av videregående .....	27
4.2.1	Maskering .....	27
4.2.2	Interesse og stahet, samt riktig valg av studieretning .....	28
4.3	Ytre faktorer som bidro til fullføring av videregående .....	29
4.3.1	Betydningen av en god relasjon til lærere .....	29
4.3.2	Press og støtte fra foreldre og samfunnet generelt .....	30
4.3.3	Forventninger og støtte fra lærerne .....	31
4.3.4	Tilpasninger .....	31
4.4	Tanker om hvilke tilpasninger som kunne vært til mer hjelp på videregående .....	32
4.4.1	Betydningen av struktur og organisering av skolehverdagen for å minske opplevelsen av kaos .....	32

4.4.2	Tidsfrister og skippertak.....	34
4.5	Følelser rundt det å få ADHD-diagnosen .....	35
5	Drøfting .....	37
5.1	Indre faktorer som bidro til fullføring av videregående .....	37
5.1.1	Maskering.....	37
5.2	Ytre faktorer som bidro til fullføring av videregående.....	39
5.2.1	Betydningen av en god relasjon til lærere, samt forventninger og støtte fra lærere.....	40
5.2.2	Press og støtte fra foreldre.....	41
5.2.3	Tilpasninger.....	41
5.3	Tanker om hvilke tilpasninger som kunne vært til mer hjelp på videregående.....	42
6	Avslutning .....	45
	Referanseliste .....	47
	Vedlegg .....	53
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	54
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	57
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....	61

# 1 Innledning

Tema for dette forskningsprosjektet er jenter/kvinner med ADHD. Prosjektet baserer seg på intervju med 5 unge kvinner som har fått en ADHD-diagnose ADHD i voksen alder *etter* fullført videregående skolegang. Symptomene hos jenter som har ADHD, er ofte ikke så framtreddende som symptomer på en rekke andre diagnoser og som symptomer hos gutter med ADHD (Holthe & Langvik, 2017, s. 5; Hinshaw et al., 2021). Det er grunnen til at jeg synes intervjusitatet på framsida av oppgaven passer bra: «Det er ingen som bryr seg om en elgpåkjørsel når det er terrorangrep». Forskningsprosjektets bakgrunn og aktualitet legges fram i innledningens første del, før formålet og problemstillingen presenteres. I siste del av innledningen legger jeg fram en oversikt over denne oppgavens struktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og forskningsprosjektets aktualitet

Bakgrunnen for valg av tema handler om egen interesse og motivasjon. Jeg er førskolelærer og har jobbet både i barnehage og skole, så noen barn med ADHD-diagnose har krysset min vei. Helt siden førskolelærerstudiet har interessen for å lære mer om ADHD og hvordan det påvirker barnas fungering vært til stede. Interessen for dette temaet ble imidlertid for alvor vekket da en bekjent kunne fortelle meg at hun hadde fått ADHD-diagnosen som voksen. Det kom som lyn for klar himmel og jeg hadde aldri tenkt på at hun kunne ha hatt i nærheten av de utfordringene som hun beskrev for meg. Hun er et av de mest vellykkede menneskene jeg kjenner med masterutdanning og god jobb. En utbredt oppfatning av personer med ADHD, er at de ikke klarer å gjennomføre høyere utdanning, men dette stemmer ikke (Mackenzie, 2018). Livshistorien til min bekjente inspirerte meg til å finne ut mer om voksne kvinner som får ADHD-diagnose og finne ut noe om faktorer som gjorde at de klarte å fullføre videregående. Bakgrunnen for at jeg ville prosjektet skulle handle om elever i videregående, er på grunn av at utfordringene som er med ADHD påvirker en persons fungering mer og mer etter hvert som kravene blir høyere (Holthe & Langvik, 2017).

Forskningsprosjektets aktualitet kan begrunnes ut fra frafallsproblematikk i videregående (Statistisk Sentralbyrå, 2022). I stedet for å se på hvorfor noen faller fra i videregående, ville jeg snu på det og finne faktorer til fullføring blant mitt utvalg. I tillegg er det en stadig økende forekomst av ADHD hos voksne kvinner (Holthe & Langvik, 2017) og sammenhengen



mellom disse to tingene fattet interesse hos meg. Hadde disse kvinnene hatt ADHD-symptomer på videregående og hvordan hadde de greid å fullføre til tross for dette?

Markussen et al. (2006) hevder at en av ulike foranledninger til at elever faller fra på videregående er utilstrekkelig tilpasset opplæring og differensiering. Samtidig har unge mennesker som har ADHD stor risiko for å droppe ut av videregående eller å ikke få gode nok karakterer til å komme inn på ønskelige videre studier (Young et al., 2020, s. 17). Antall elever som gjennomførte sin videregående opplæring var i 2021 på 80,4 %, det vil si at frafallet var på 19,6 prosent (Statistisk Sentralbyrå, 2022). Tiltak som har blitt gjort mot frafall i Norden er blant annet økt rådgivning til elever, oppfølging av de som står i fare for å falle fra og mer praksis på yrkesfag (Markussen, 2010, i Tangen, 2019, s. 657). Lillejord et al. (2015) har utarbeidet en rapport som viser at følgende tiltak mot frafall i videregående har effekt: tiltak med sikte på oppmøte og atferd, veiledning og god relasjon til lærere, økt opplæring og kurs, herunder økt praksis. Lyngsnes og Rismark (2019, s. 19) framhever de negative konsekvensene ved frafall, både for den enkelte og i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Jobbutsiktene og helsa kan påvirkes på både kort og lang sikt. Det foregår derfor bred forskning rundt frafall både i Norge og internasjonalt, og det er årsakene til frafall det settes søkelys på (Lyngsnes og Rismark, 2019, s. 19).

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med forskningsprosjektet mitt har vært å undersøke hvordan kvinner som har fullført videregående og fått diagnosen ADHD i voksen alder har opplevd sin videregående skolegang. Fokuset har vært på deltakernes egne opplevelser av sin videregående skolegang. Hva var det som fungerte for de på videregående? ADHD-diagnosen overses ofte hos jenter og gjør at mange kvinner først får diagnosen i voksen alder (Holthe, 2017, s. 6). Derfor er det viktig at dette temaet belyses, slik at flere kan få hjelp tidligere.

Problemstillingen er som følger:

***Hvordan opplevde kvinner som har fått en ADHD-diagnose***

***i voksen alder sin videregående skolegang?***

Jeg ønsket gjennom dette å finne ut noe om hva disse kvinnene fortalte om viktige faktorer for at de klarte å fullføre sin videregående skolegang. Jeg ville høre hvordan de opplevde sin

videregående skolegang, herunder hvilke tilpasninger de fikk og hvilke tilpasninger de kunne trenge.

### **1.3 Avgrensning av oppgaven**

Oppgaven begrenser seg til å si noe om hvordan fem kvinner som har fått ADHD-diagnose i voksen alder beskriver å ha opplevd sin videregående skolegang. Samtidig sier den noe om hvordan vi kan jobbe med tilpasset opplæring i videregående skole for jenter med symptomer på ADHD. Alle har rett på tilpasning og spesielt viktig å etterleve dette er det fordi vi ikke *vet* hvilke utfordringer alle har.

Jeg ville i utgangspunktet ha et positivt fokus, hva var det som gjorde at deltakerne hadde fullført videregående? Samtidig så jeg når jeg begynte å samle inn data at jeg fikk mye info om både hva som hadde fungert og hva som ikke hadde fungert, og at begge deler ble viktig å ta med seg inn i besvarelsen av problemstillingen.

### **1.4 Oppgavens oppbygging**

Etter innledningen ovenfor, består denne oppgaven av følgende kapitler:

Kapittel 2 Teoretisk bakgrunn: Her presenteres aktuell teori og forskning om ADHD, tilpasset opplæring, relasjonen mellom lærer og elev og resiliens.

Kapittel 3 Metode: Her er en presentasjon av vitenskapsteoretisk, samt gjennomgang av planlegging og gjennomføring av min kvalitative intervjuundersøkelse.

Kapittel 4 Presentasjon av funn: Her presenteres funnene fra intervjuene i kategorier.

Kapittel 5 Drøfting: Her drøftes funnene opp mot teori og forskning.

Kapittel 6 Avslutning: Her oppsummeres og løftes drøftingen og oppgaven avsluttes.

## **2 Teoretisk bakgrunn**

Denne studien er ment å gi et innblikk i fem kvinners opplevelser på videregående og hva det var som gjorde at de fullførte til tross for en, på det tidspunktet, udiagnostisert ADHD. Dette kapitlet vil vise relevant teori hentet fra bøker og artikler knyttet til ADHD generelt og ADHD hos jenter og kvinner spesielt. Tilpasset opplæring belyses, før betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev diskuteres. Teoriene som presenteres er med på å belyse studiens problemstilling.

### **2.1 ADHD**

ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder og er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse (ADHD Norge, 2021). ADHD deles inn i tre undergrupper: ADHD-uoppmerksom type (hovedsakelig oppmerksomhetsvansker, tidligere kalt ADD/Attention Deficit Disorder), ADHD-hyperaktiv/impulsiv type (hovedsakelig symptomer på hyperaktivitet/impulsivitet) og ADHD-kombinert type (symptomer på både uoppmerksomhet og hyperaktivitet/impulsivitet) (ADHD Norge, 2021).

Young et al. (2020) trekker fram at for begge kjønn er den hyperaktive og impulsive typen ADHD mest dominant tidlig i barndommen, mens den uoppmerksomme typen er mest vanlig fra midten av barndommen og inn i voksenlivet (Young et al., 2020). Den uoppmerksomme og den kombinerte typen er de typene som er mest vanlig for kvinner (Holthe, 2017, s. 8).

#### **2.1.1 ADHD hos jenter og kvinner**

Det som kjennetegner jenter og kvinner med ADHD er at utfordringene ofte er mindre synlige enn hos gutter/menn. Dette kan også være en medvirkende årsak til at mange kvinner ikke får ADHD-diagnosen før i voksen alder (Holthe, 2017, s. 6; Hinshaw et al. 2021). Maskering, det vil si å late som om alt går bra og å skjule det med kompenserende strategier, er også en del av årsaken til sen diagnostisering og vil bli beskrevet nærmere senere i dette kapitlet (Holthe, 2017, s. 6).

Hyperaktiviteten hos jenter og kvinner kan vise seg gjennom blant annet mye verbalt uttrykk, indre uro, store følelser og at det er vanskelig å sitte i ro. De har en trang til å hele tiden holde

på med noe, å få uroen ut gjennom å tegne, fikle, trampe, snurre osv. Impulsiviteten kan arte seg slik at de ofte avbryter, snakker uten å tenke seg om og tar valg uten å tenke på konsekvensene. Uoppmerksomhet vises ofte gjennom dårlig hukommelse, tankene flyr, forsøk på organisering ender i kaos og de har tankekjør med bekymring. Uoppmerksomheten fører også til en stor sjanse for å ikke få utnyttet sitt faglige potensiale fordi de ikke klarer å henge med på alt som blir sagt (Holthe, 2017, s. 8). Uoppmerksomhet kan også vise seg som vansker med å fullføre oppgaver og å levere innen en gitt tidsfrist (Young et al., 2020).

Cubbin og Parry (2021, s. 217) hevder at mange jenter og kvinner med ADHD er opptatt av å imøtekomme andres behov, noe som gjør at de i stor grad setter sine egne behov til side. De forsøker å unngå kritikk gjennom å jobbe hardt og gjøre alt riktig i andres øyne. De er ofte selvkritiske og jobber ekstra hardt, nærmest med et perfektjonistisk fokus, for å slippe unna kritikk (Cubbin og Parry, 2021, s. 217). Dette er det viktig at lærere har kunnskap om, for å bedre kunne imøtekomme elevenes behov for forsikring om at det de gjør er bra nok, og at ikke egenverdien deres måles gjennom deres faglige måloppnåelse.

### **2.1.2 Årsak til og konsekvenser av sen diagnostisering hos kvinner**

En konsekvens ved å gå udiagnostisert over lang tid, kan være at man får redusert livskvalitet og får psykiske vansker (Holthe, 2017, s. 12). Jentene viser ikke nødvendigvis store atferdsproblemer i klasserommet, slik at de tar ikke mye plass, men er heller glemske, uoppmerksomme og kan være i overkant verbale og ha sterke følelser. Kravene øker etter hvert som tiden går, og de som før var skoleflinke kan streve mer og mer fra ungdomsalderen og oppover når voksenkontakten i skolen minker eller ikke blir så nær som tidligere (Holthe, 2017, s. 7). Disse elevene kan trenge hjelp med å strukturere og organisere skolehverdagen og få hjelp til å se hvilke forventninger skolen har. De kan trenge hjelp til tidsplanlegging og til å se hvordan man best kan møte skolens forventninger.

Holthe (2017) trekker fram kunnskapsmangel blant lærere og helsepersonell som en av hovedgrunnene til at ADHD-diagnosen blir oppdaget sent eller ikke i det hele tatt hos jenter. I tillegg har det meste av forskningen som er gjort på ADHD tatt for seg gutter og hvordan symptomene arter seg hos dem. Jenter har ofte mer usynlige symptomer som uoppmerksomhet, heller enn hyperaktivitet med utagerende atferd. Hvordan jenter later som de følger med og framstår som flinke, i tillegg til psykiske tillegglidelser som angst og

depresjon, kan være med på å skjule underliggende ADHD. Videre framhever Holthe (2017) at mange studier viser ADHD er mer utfordrende å kjenne igjen hos jenter enn gutter, men at begge kjønn opplever ADHD-symptomer når de er i grunnskolen og videregående. Hos jenter blir det som egentlig er ADHD-symptomer møtt med en forståelse av at de har lærevansker eller andre vansker, eller ingen vansker i det hele tatt (Holthe, 2017, s. 6).

Holthe (2017) framhever at så mange som 75 % av voksne med ADHD har minst én komorbid lidelse. Dersom man klarer å identifisere barn og voksne med ADHD så tidlig som mulig, vil man også minske sannsynligheten for komorbide lidelser. Komorbide lidelser som affektive lidelser, angstlidelser, personlighetsforstyrrelser, rusmiddelmissbruk, spiseforstyrrelser og søvnvansker er blant de mest hyppige (Holthe, 2017, s. 11; Young et al., 2020). Med dette sagt, viser det hvor stor betydning lærere og skolepersonell kan ha for utfallet av elever med ADHDs liv – både i skoleløpet og gjennom hele livet, dersom de klarer å oppdage ADHD-symptomer eller tilpasse undervisningen slik at disse jentene har bedre mulighet til å få en god hverdag.

Attoe og Climie (2023) viser til at noen kvinner beskriver en følelse av lettelse og selvaksept etter å ha fått en ADHD-diagnose som voksen. Opplevelsen av å få diagnosen kan være en hendelse av stor betydning i voksne kvinner med ADHDs liv. Det å få diagnosen kan være med på å gi en forklaring, lette følelser av skam og skyld og skape rom for større selvaksept. Denne følelsen ble delt av mange kvinner i flere forskningsartikler (Attoe & Climie, 2023).

### **2.1.3 Symptomer**

ADHD-symptomer opptrer på forskjellige måter og innvirker ulikt på ulike personer, dette gjelder både styrker som følger med diagnosen og utfordringer (Berry & Brunet, 2021, s. 35). Selv om symptomer og vansker kan arte seg forskjellig, det vil si at det er person-, alders- og situasjonsavhengig, finnes det noen felles kjernesymptomer: hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet (Holthe, 2017, s. 8).

Holthe og Langvik (2017) beskriver at en gruppe kvinner som hadde fått ADHD-diagnosen i voksen alder uttrykte minner om ett eller flere av disse tidlige tegnene på ADHD: uoppmerksomhet, konsentrasjonsproblemer, organiseringsvansker, glemsomhet, motivasjonsvansker, prokrastinering og som følge av dette underprestering.

Eksekutive funksjoner er svekket hos personer med ADHD og betegnes som en av de mest sentrale utfordringene for personer med ADHD (Statped, 2022). Eksekutive funksjoner er det som omhandler arbeidsminne, følelsesregulering, organisering, gjennomføring, igangsettelse, problemløsning, konsekvenstenking og oppmerksomhet/fokus (Statped 2022).

#### **2.1.4 Kompenserende strategier**

Hinshaw et al. (2021) beskriver at det at så mange jenter og kvinner bruker kompenserende strategier for å klare seg også er en årsak til at symptomene deres overses og de ikke får ADHD-diagnosen før i voksen alder.

Young et al. (2020) hevder at en god del jenter og kvinner med ADHD blir gode på å kamuflere utfordringene sine med kompenserende strategier. Dette fører til at de underliggende problemene og symptomene deres ikke blir sett. Ofte har disse strategiene en bakenforliggende mening, som for eksempel at de skal hjelpe til å holde fokus og opprettholde oppmerksomheten mot et emne, eller å skjule stress og fortvilelse. Dette kan komme til syne gjennom å for eksempel skrive ned alt som blir sagt i et forsøk på å ikke miste fokus. Men ikke alle kompenserende strategier er hjelpsomme og noen er mindre synlige, slik som unngåelse av problemer og å ikke spørre om hjelp når man trenger det. Ungdommer og kvinner med ADHD har også en tendens til å starte med alkohol, kannabis og andre stoffer for å forsøke å kontrollere det kaoset, den sosiale isolasjonen og avvisningen de av og til opplever (Young et al., 2020).

Barkley (2015) kreerte begrepet «masking» (heretter beskrevet som maskering), noe som skulle vise til mennesker med ADHD sin måte å skjule sine utfordringer på (Barkley, 2015, sitert i Cuncic, 2022). Forekomsten er på omtrent en tredel av alle med ADHD. Fenomenet maskering kan være en av flere mulige forklaringer på hvorfor noen blir diagnostisert sent og i voksen alder. Symptomene skjules så godt at ingen oppdager utfordringene deres. De det gjelder bruker mye energi på å holde seg selv i sjakk og således kamuflere symptomene sine. Maskering er et forsøk på å passe inn som et normalt og gjennomsnittlig menneske. Dette virker inn på at ingen mistenker at de har noen utfordringer og de blir ikke sett på som noen som strever (Cuncic, 2022).

Maskering kan være å usynliggjøre hyperaktivitet gjennom å holde seg rolig og fikle med noe, eller gjennom å overfokusere ved å for eksempel skrive ned alt som blir sagt slik at man ikke blir distraheret (Cuncic, 2022). Cubbin og Parry (2021, s. 246) beskriver maskering som vanskelig å oppdage for omverdenen gjennom kun observasjon. Et eksempel på dette kan være at en kvinne når hun blir spurt, svarer at hun har kontroll på tingene sine, hun mister ingenting. Men hvis hun derimot blir spurt om hvordan hun *takler* det hvis noen flytter på tingene hennes, svarer hun at hun blir fra seg fordi hun har plassert tingene ut fra et ønske om å ha kontroll og unngå å miste dem (Cubbin & Parry, 2021, s. 246). Mye energi brukes på å sikre at man ikke framstår kaotisk for omverdenen, og dette kan på lang sikt føre til utmattelse, utbrenthet og konstant bekymring (Cubbin & Parry, 2021, s. 147).

Det å maskere utfordringene sine knyttet til ADHD blir brukt som en mestringsstrategi og det kan fungere når man er yngre og prøver å forstå verden rundt, men etter hvert som man blir eldre kan atferden bli vanskelig å håndtere på egenhånd. Maskering kan som sagt medføre at personen får ADHD-diagnosen sent i livet, noe som øker forekomsten av komorbide lidelser som angst og depresjon (Cuncic, 2022). Maskering kan derfor virke som en god løsning for den det gjelder der og da, men fortsetter ikke å være det i det lange løp, etter som det minker sjansen for å bli «oppdaget», bli forstått og å få hjelp.

## **2.2 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp og en verdi for all opplæring, herunder både ordinær undervisning og spesialundervisning. Tilpasset opplæring handler også om å forebygge at lærevansker oppstår eller forverres, ikke bare å jobbe med elever som har uttalte vansker (Moen, 2021a, s. 27). I § 1-3 i opplæringsloven heter det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring i ordinær undervisning innebærer variasjon og differensiering, det vil si å gjøre forskjell på elevene i positiv forstand (Moen, 2019, s. 73). Det er snakk om å ivareta de individuelle forskjellene samtidig som man bevarer fellesskapet.

Universell forebygging hegner om alle elever og er ment å skulle hjelpe de med både synlige og usynlige utfordringer, i tillegg til å gjøre skolehverdagen så bra som mulig for de som ikke har noen utfordringer (Moen, 2021a, s. 28). Dersom dette blir systematisk gjennomført

gjennom å utvikle klasseledelse og læringsmiljø, vil det således kunne være av stor betydning for elever som har usynlige utfordringer.

### **2.2.1 Tilpasset opplæring i videregående og for jenter med ADHD**

Tilpasset opplæring er som nevnt ovenfor en lovfestet rett for hver enkelt elev. For å se på hva som kan hjelpe jenter med mulig ADHD, er det hensiktsmessig å vite noe om hvordan man kan tilrettelegge for og tilpasse opplæringen til elever, og da spesielt jenter, med ADHD i skolen. Tilpasset opplæring i ordinær undervisning innebærer variasjon og differensiering, det vil si å gjøre forskjell på elevene i positiv forstand. Variasjon i undervisningen er noe som kan være i favør for hele elevmangfoldet (Moen, 2019, s. 73). ADHD Norge (2021, s. 27) påpeker at mangel på tilpasset opplæring kan være skjebnesvangert for elever med utfordringer knyttet til ADHD. Det kan utgjøre forskjellen på å klare seg gjennom skoleløpet eller ikke. Tilrettelegging som framheves er blant annet struktur og forutsigbarhet som grunnlag for trygghet og oversikt. Tydelighet i forventninger og hjelp til å avgrense seg, vises til som noe som er av stor betydning. Det pekes også på betydningen av å gi elevene nok tid til oppgaver, men samtidig trekkes viktigheten av korte tidsfrister fram. Dette for å hjelpe elevene å holde fokus på oppgavene og klare å gjennomføre de (ADHD Norge, 2021, s. 28).

Tilrettelegging som er positivt for barn og unge med ADHD er også positivt for resten av elevene, så uavhengig av om klassen har elever med ADHD eller ikke, vil det være fordelaktig og proaktivt å hente inspirasjon fra «Lærerguiden. Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen» (ADHD Norge, 2021). Det er viktig å huske på at alle som har ADHD også er individer, slik at «Har du møtt én med ADHD, har du kun møtt én!» (ADHD Norge, 2021, s. 5).

## **2.3 Jenter i skolen med ADHD**

Her vil jeg beskrive hvordan ADHD kan påvirke jenters fungering i skolehverdagen. Gjennom å belyse utfordringer med struktur og se på kjønnsforskjeller som medvirkende faktor til at jenter blir oversett. Ved å være oppmerksom på hvilke behov jenter med ADHD har for tilpasning, kan man tilrettelegge for best mulig faglig og sosial måloppnåelse. Da er det viktig å ha kunnskap om hva disse jentene trenger. Akins (2021, s. 133) hevder at det er av stor betydning å anerkjenne jenter med ADHD sine behov for tilrettelegging. De har andre



type behov enn elever uten ADHD, samtidig som tilretteleggingen gjort for elever med ADHD vil kunne komme alle elever til gode. Etter som dette er forventet av alle elevene, virker det rimelig å forvente av en jente med ADHD at hun skal sitte helt i ro, klare å konsentrere seg, starte opp og holde seg til én oppgave, være stille, være punktlig og organisert, forberedt, huske og følge instruksjoner og kontrollere følelsene sine. Dette er ferdigheter vi belønner med ros, gode resultater og inkludering. Det kan ikke være en regel for en elev og en annen for en annen (Akins, 2021, s. 133). Det er lett å gå i fella og tenke slik som lærer, men Akins (2021) framhever absurditeten i dette gjennom å trekke fram Einsteins sitat: «If you judge a fish by it's ability to climb tree, it will live its whole life believing that it is stupid» (Akins, 2021, s. 134). Å ha de samme forventningene til jenter med ADHD i skolen som til alle andre elever, er det samme som å forvente at en fisk skal klare å klatre opp i et tre, noe som krever at disse jentene må bruke størsteparten av dagen til å forsøke å fungere utenfor sitt ferdighetsområde (Akins, 2021, s. 134).

### **2.3.1 Skippertak som arbeidsmetode, tidsfrister og tidsplanlegging, hyperfokus**

ADHD-ekspert Russel Barkley (2012 i Tuckman, 2022) sier at ADHD er ikke å ha en utfordring med å vite hva du skal gjøre. Det er å ha en utfordring med å få til å gjøre det du vet – på rett sted og til rett tid.

Holthe og Langvik (2017) trekker fram utfordringer med tidsplanlegging som årsak til manglende struktur og det å lage overkommelige planer. Dette fører igjen til stress, kaos og selvbredelse. Både utfordringer med beregning av tid og at de har en utsettelsesatferd, såkalt prokrastinering, gjør at jenter med ADHD underpresterer og at de ikke får utnyttet sitt faglige potensiale (Holthe og Langvik, 2017, s. 5-6).

Ifølge Holthe og Langvik (2017) gjør både unngåelses- og utsettelsesatferd seg gjeldende for jenter med ADHD. De trenger tydelig struktur og et press utenfra for å klare å prestere i skolen. Mangel på dette kan føre til lav motivasjon. De kjeder seg lett, er lette å avlede, og trenger derfor ekstern hjelp for å klare å holde seg til saken og ikke finne på alt mulig annet. Det å ha interesse for oppgaven som skal gjøres framheves som av stor betydning for jenter med ADHD. Unngåelses- og utsettelsesatferden fører til at mange må gjøre alt raskt og i siste liten, i såkalte skippertak. Da kan hyperfokus komme godt med (Holthe & Langvik, 2017, s. 6).

Leer (2021, s. 97 - 98) peker på hyperfokus som en måte å holde fokus på som peker seg ut for personer med ADHD. Holthe og Langvik (2017, s. 6) framhever hyperfokus som noe som kommer godt med for å komme seg gjennom skolen og få gjort mye på kort tid når man har utsatt en oppgave helt til i siste liten. Hyperfokus er noen ganger nødvendig som følge av prokrastinering, og hyperfokus ifølge Ivens (2021, s.185-186) er en styrke, men det er ikke noe man kan velge å skru av eller på, da det avhenger av interesse. Hyperfokus går ut på å tilegne seg mye kunnskap eller å få produsert mye på kort tid.

Korte tidsfrister i sammenheng med press utenfra, konkrete oppgaver og med et tema som oppleves som interessant for den det gjelder, hjelper på gjennomføringsgraden for jenter med ADHD (Holthe & Langvik, 2017, s. 6).

### **2.3.2 Kjønnforskjeller med tanke på ADHD og tilpasset opplæring**

Det er en sterk generell oppfatning at ADHD er en diagnose som hovedsakelig menn får (Young et al., 2020). Hinshaw et al. (2021) peker i tillegg på at helseforskning på menn er overrepresentert også når det gjelder ADHD. Jenter kan ha de samme utfordringene som gutter, men forskjellen er at de ofte kommer til uttrykk på en annen måte. Utfordringen er å øke bevisstheten hos lærere og andre som jobber med folk, om at også jenter og kvinner kan ha ADHD og hvordan dette arter seg hos dem (Young et al., 2020).

Gutter får gjennomgående hyppigere spesialundervisning enn jenter, i tillegg er det forskning som viser at søkelyset settes på guttene i en klasse når tilpasninger i undervisningen skal foretas, samtidig som jentene blir litt glemt og mindre synlige i klasserommet (Nielsen, 2014, s. 15).

Også Ørstavik et al. (2016) peker på at jenters symptomer er mindre synlige enn gutters, og at dette er en av årsakene til underdiagnostisering og sen diagnostisering av ADHD hos jenter. Lærere ser guttenes utfordringer framfor jentenes på grunn av symptomenes natur med oftere utagering, og derfor blir flere gutter henvist for å få hjelp. Denne kjønnforskjellen avtar av flere årsaker i voksen alder, blant annet fordi det er flere kvinner enn menn som søker hjelp til psykiske utfordringer (Ørstavik et al., 2016, s. 353).

Holthe (2017, s. 6) sier at forskningen viser delte resultater når det gjelder på hvilken måte symptomene framkommer hos kvinner og menn. Men en del funn viser imidlertid at hvordan symptomene framkommer og hvordan de oppleves er ulikt blant kvinner og menn, og at dette blant annet er påvirket av generelle forventninger til det spesifikke kjønn (Holthe, 2017, s. 6).

Alle elever i norsk skole har rett på tilpasset undervisning, likevel peker forskning på hvordan jenter «bare er der» i skolen, mens guttene får den tilpasningen de har krav på (Nielsen, 2014, s. 15). Jenter kan utfra dette sees i lys av at de av og til er litt glemt i klasserommet, og et spørsmål som kan stilles er om diagnostisering vil kunne øke sannsynligheten for at jenter med utfordringer som ADHD gir blir synliggjort i skolesammenheng.

## **2.4 Relasjonen mellom lærer og elev**

Relasjon kan beskrives som noe mellom to personer, der man hensyntar hverandres selvstendighet og samtidig er en del av samme realitet (Røkenes & Hansen, 2002, sitert i Drugli, 2012, s. 15). Dersom en lærer har god relasjonskompetanse, vil han møte eleven på elevens vilkår og innrette seg etter eleven. Det understrekes også at læreren er den som har ansvaret for kvaliteten i denne relasjonen (Juul og Jenssen, 2002, sitert i Drugli, 2012, s. 45)

Det er nødvendig at lærerne har en bevissthet rundt og en troverdighet i ønsket om en god relasjon (Moen, 2021b, s. 294). Det er læreren individuelt og hele skolens team kollektivt som har ansvaret for å utvikle gode relasjoner til elevene. Grunnlaget for en god relasjon dannes gjennom bevisstgjøring, holdningsskapende arbeid og kunnskapstilegnelse (Moen, 2021b, s. 282).

Fugate og Gently (2016, s. 84) hevder at en god relasjon mellom lærere og elever også kan øke elevenes motivasjon, følelse av tilhørighet til skolen og på det grunnlaget i tillegg klare større faglige utfordringer. Dette støttes av Federici og Skaalvik (2015), som viser til at opplevd tilhørighet til skolen gir grunnlag for motivasjon og interesse hos elevene. Dette oppnås gjennom sosial støtte, emosjonell støtte og tilstedeværelse fra lærerne og riktig veiledning (Federici & Skaalvik, 2015). En positiv relasjon mellom lærer og elev vil kunne påvirke elevenes konsentrasjon om og engasjement i skolearbeid. i tillegg til sosiale handlingsmønstre og hvordan de opptrer i skolen (Moen, 2021b, s. 287). På bakgrunn av det

kan man si at en positiv relasjon mellom lærer og elev i sin videre utstrekning vil kunne være medvirkende til å motvirke frafall i videregående.

Ewe (2019) viser til at betydningen av høy kvalitet i relasjonen mellom lærer og elev har vært grunnlaget for mye forskning. En god relasjon mellom lærer og elev er sett på som en grunnleggende forutsetning for god læring. Samtidig har mye forskning hatt et primært fokus på elever som har en god fungering. Dette er iøynefallende fordi relasjoner med høy kvalitet er sett på som ekstra viktig for de elevene som har utilstrekkelig evne til å skape og opprettholde relasjoner selv (Rimm-Kaufman et al., 2003, i Ewe, 2019). Elever med ADHD kan streve med relasjonsbygging, og det understreker hvor stor rolle den andre parten, læreren, spiller i dette. En potensiell forklaring på manglende forskning på relasjoner og ADHD, kan være at forskningen ofte har vært basert på nevropsykologiske tilnærminger der sosiale faktorer ikke nødvendigvis har vært mest i fokus (Malmqvist, 2018, i Ewe, 2019).

Gwernan-Jones et al. (2016, i Ewe, 2019) mener at kunnskap om ADHD-symptomer og deres potensielle innvirkning på elevenes læring og sosiale fungering er avgjørende for både lærere og jevnaldrende til elever med ADHD, fordi dette kan motvirke stigmatisering, fremmedgjøring og dårlig selvoppfatning. Likevel viser forskning at lærere ofte mangler kunnskap om ADHD og hvordan det kan påvirke elevenes sosiale fungering og faglige oppnåelse. Mer kunnskap om ADHD kan gjøre at lærerne tilpasser forventningene sine til elevenes fungering i skolen og forstår mer av hvordan de håndterer ulike relasjoner. Spesielt viktig er lærerens evne til å forstå hver elev sine behov, slik at de kan legge best mulig til rette for dem i skolehverdagen (Gwernan-Jones et al., 2016, i Ewe, 2019). Nurmi (2012, i Ewe, 2019) framhever at hyperaktivitet og/eller uoppmerksomhet er sett på som den mest utfordrende elevatferden. Dette er også hvorfor lærere opplever mer konflikter og mindre nærhet til de elevene enn til elever som ikke uttrykker slik atferd. Atferd preget av hyperaktivitet og/eller uoppmerksomhet, har en tendens til å skape negative følelser i lærere, noe som kan føre til disiplinære reaksjoner. Dette vil igjen kunne hemme en positiv utvikling av elev-lærer-relasjonen. I tillegg påpeker Murray og Greenberg (2006, i Ewe, 2019) at en lærers avvisning av en elev øker risikoen for at eleven blir avvist også av sine medelever. Dette sier alt om betydningen av en god kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev.

## **2.5 Resiliens**

Resiliens er et utviklingspsykologisk begrep som sier noe om hvordan personer håndterer motstand de møter på vidt forskjellige måter, dette til tross for at motstanden er av samme dimensjon og har samme nivå av alvorlighet (Rutter, 2012, sitert i Kvello, 2016, s. 241). Motstandsdyktighet og usårbarhet er begrep som tidligere har vært benyttet for å beskrive dette, men det uttrykte at noen kunne takle nær sagt hva som helst, og det er ikke det som er betydningen av resiliens (Kvello, 2016, s. 242). Resiliens handler om en persons evne til å møte og tilpasse seg ulike situasjoner.

### **2.5.1 Resiliens ved ADHD**

I følge Freire et al. (2021) viser noe forskning sterk sammenheng mellom ADHD og lav resiliens, noe som fører til en økning av negative utfall i ungdomsårene, som for eksempel faglige utfordringer, lavere selvtillit og utvikling av angst og depresjon (Freire et al., 2021). Samtidig ble det imidlertid observert at sosial støtte og styrking av tiltak rettet mot selvoppfatning, egenverdi og selvtillit kunne relateres til positive resultater i denne gruppen, blant annet oppfatningen av en styrket faglig kompetanse og sosial aksept (Freire et al. 2021).

Kompenserende strategier hos jenter med ADHD, som tillært sosial adferd, økt resiliens eller mestringsstrategier som maskerer uro, kan også bidra til en oppfatning av dem som fører til at diagnosen deres ikke blir oppdaget (Young et al., 2020).

Til tross for at det er mange negative konsekvenser som er forbundet med å ha ADHD, har mange personer med ADHD gjort det bra på akademiske områder. Disse personene er resiliente, og for å vise denne store forekomsten av resiliens blant personer med ADHD, trengs det mer forskning (Mackenzie, 2018). Lærere kan være med på å øke resiliensen blant ungdommer med ADHD gjennom å fokusere på styrkene deres, noe som kan føre til større faglig måloppnåelse (Mackenzie, 2018).

### **3 Metode**

I metodekapitlet vil jeg først beskrive kvalitativ metode som er anvendt i mitt forskningsprosjekt og hvorfor denne metoden har vært egnet til mitt prosjekt. Prosjektets vitenskapsteoretiske tilnærming presenteres før jeg gir en beskrivelse av hvordan jeg har planlagt og gjennomført kvalitativt semistrukturert intervju. Forskningens design og hvordan litteratursøk er gjort forklares. Likeledes diskuteres forskningens kvalitet ut fra begrepene reliabilitet, validitet, transparens, refleksivitet og overførbarhet. Analyseprosessen beskrives, før det til sist gjøres noen forskningsetiske betraktninger over vurderinger som har blitt gjort i prosjektet.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

I dette forskningsprosjektet er det benyttet kvalitativ metode. Problemstillingen er «Hvordan opplevde kvinner som har fått ADHD-diagnose i voksen alder sin videregående skolegang?». Jeg valgte kvalitativ metode fordi jeg ønsket å forske på disse kvinnenes opplevelse av sin videregående skolegang. En kvalitativ metode søker å finne mulige svar på hvordan mennesker oppfatter seg selv i verden (Johannessen et al., 2016, s. 95). Jeg brukte kvalitativt semistrukturert intervju som metode for å finne svar på min problemstilling, da dette er spesielt formålstjenlig når forskeren vil ha et innblikk i deltakernes egne opplevelser og refleksjoner rundt disse (Dalen, 2011, s. 13). Jeg har hentet inspirasjon fra fenomenologien ettersom jeg søker å forstå deltakernes livsverden og få deres beskrivelser og erfaringer rundt et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 78).

#### **3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

Dette forskningsprosjektet kan passe inn i et sosialkonstruktivistisk rammeverk. I sosialkonstruktivismen ses menneskets oppfatning av virkeligheten som sammenhengende påvirket av de opplevelser det har (Tjora, 2020). Hvem de samhandler med, og hva de opplever har alt en innvirkning på menneskets oppfatning av virkeligheten. Mening blir skapt i sosial samhandling.

Fenomenologien i prosjektet handler om deltakernes opplevelser og det at selv om de har tilnærmet lik bakgrunn, trenger de ikke ha den samme opplevelsen av livet sitt (Johannessen et al., 2016, s. 78). Hvordan de beskriver sine opplevelser vil avhenge av deres tolkning av sitt eget liv. Det finnes flere måter å oppfatte verden på som er like sanne. For hva er ekte? Det at

jeg ikke har søkt å finne én løsning eller ett svar, men noen mulige løsninger og svar på problemstillingen, er en del av denne studiens ontologi (Nilssen, 2014, s. 25).

Det som oppstår i samspillet mellom forsker og deltaker, utgjør epistemologien i kvalitativ metode. Den ene parten forutsetter den andre (Nilssen, 2012, s. 25). Forskeren har ikke noe materiale uten deltakeren og deltakeren får ikke delt sine erfaringer i forskningsøyemed uten forskeren. Ergo finnes ikke materialet uten dette samspillet.

Intervjuet er en samkonstruksjon - det som kom fram i intervjuene er et resultat av et samspill mellom meg som forsker og deltakerne som ble intervjuet. Det som skjedde i intervjuet handlet altså ikke kun om at deltakerne skulle informere meg om sine opplevelser, det handlet også om det som oppsto i intervjuet - mellom de som forskningsdeltakere og meg som forsker. Det er det som oppstod mellom oss i situasjonen, det interpersonlige, som skaper ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

### **3.3 Forskningsdesign**

I dette underkapitlet vil jeg belyse hvordan jeg har planlagt og gjennomført prosjektet, herunder hvilket design det har fått. Forskningsdesignet setter rammen for gjennomføringen av alle delene av prosjektet. Forskningsdesignet har tatt utgangspunkt i problemstillingen og jeg har utformet prosjektet ut fra denne (Johannessen et al., 2016, s. 69). Kvalitative undersøkelser kan utføres på en rekke måter, og når jeg nå beskriver forskningsdesignet, handler det om å vise hvilke valg jeg har tatt for gjennomføringen av prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 77).

#### **3.3.1 Induktiv tilnærming**

En induktiv tilnærming til prosjektet handler om å gå fra empiri til teori (Johannessen et al., 2016, s. 47). Jeg ser på deltakernes erfaringer og fører ideene fra deres egenart og tar de med inn i det generelle. En forutsetning for å lykkes med dette har vært å hele veien ha et åpent sinn. Når man benytter en induktiv tilnærming er det av betydning å hensynta at man aldri vil kunne være helt sikker på at resultatet er hundre prosent. Det vil være snakk om en sannsynlighet som bekreftes gjennom at den bygger på fakta fra forskningen man har gjennomført (Thurén, 2022, s. 55).

### **3.3.2 Kvalitativt semistrukturert intervju**

I dette underkapitlet vil det bli vist hvordan datamaterialet ble innhentet gjennom kvalitativt semistrukturert intervju, utforming av intervjuguiden og gjennomføringen av selve intervjuene.

Jeg har som tidligere nevnt benyttet kvalitativt semistrukturert intervju for å innhente deltakernes tanker og erfaringer rundt problemstillingen min. Det kvalitative forskningsintervjuets formål er å kunne forstå deltakernes liv ut fra deres synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Et kvalitativt semistrukturert intervju er et intervju som har noen overordnede temaer og spørsmål, men som har en struktur som ikke må følges fast for å gi mening. Forskeren kan gå fram og tilbake i intervjuguiden ut fra hva som passer der og da (Johannessen et al., 2016, s. 148). Jeg benyttet meg av dette for å få god plass til deltakernes opplevelser. Fordelen med å velge et kvalitativt intervju var blant annet at jeg hadde mulighet til å spørre opp, sikre riktig forståelse og å være i dialog med deltakerne (Johannessen et al., 2016, s. 145).

Jeg gjennomførte kvalitativt semistrukturert intervju med meg og forskningsdeltakeren til stede. Intervjuet og det som oppstår i møtet mellom to mennesker får frem kompleksitet og nyanser i mye større grad enn for eksempel et anonymt spørreskjema ville gjort. REF Det er ikke noe i veien for å snakke om det livet som har vært og hva som har vært bra og hva som har vært utfordrende, så lenge man gjør det på en respektfull måte. REF Taleopptakene ble lagret innelåst fram til transkribering og ble etterpå oppbevart på en innelåst ekstern harddisk. I forberedelsene til det semistrukturerte intervjuet ble det laget en intervjuguide det var enkelt å manøvrere fram og tilbake i.

### **3.3.3 Utforming av intervjuguide**

Intervjuguiden (se vedlegg 1) ble utformet med tanke på at deltakerne skulle få bli varm i trøya med såkalte faktaspørsmål før det kom mer kompliserte spørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 150). Del 1 besto av spørsmål om dagens situasjon, videre spørsmål rundt veien til diagnosen og tanker etter at diagnosen var stilt. Del 2 besto av spørsmål om opplevelsen av deres videregående skolegang. Dertil hørende deltakernes forhold til lærere, familie og medelever. Til slutt passet jeg på at det skulle stilles spørsmål som var av en art som kunne



Det å utarbeide spørsmål som fikk deltakerne til å åpne seg mest mulig, var også et viktig arbeid, gjerne formulert med å spørre om beskrivelser (Dalen, 2011, s. 27).

For å få frem mer av deltakernes ståsted, tok jeg i ett av spørsmålene utgangspunkt i eksisterende forskning og ba deltakerne dele sine tanker rundt det at jenter ofte diagnostiseres med ADHD på et senere tidspunkt enn gutter (Dalen, 2011, s. 28). Intervjuguiden ble også redigert litt etter det første intervjuet, da mest med tanke på rekkefølgen, men også med tanke på spørsmål da den første forskningsdeltakeren delte opplevelser jeg også ville spørre de andre om. I utformingen av intervjuguiden tok jeg spesielt sikte på å ha et nøytralt og delvis positivt fokus, i stedet for søkelys på hva som hadde vært negativt. Dette passet jeg på at ble opprettholdt ved å skape åpne og nøytrale spørsmål.

Intervjuguiden kunne brukes fleksibelt, det vil si at den var enkel å variere tema og rekkefølge ut fra. Slik ble det enklere å følge deltakeren og skape en naturlig flyt i intervjusituasjonen. Avslutningsvis var intervjuguiden laget slik at deltakerne kunne dele flere opplevelser dersom de kom på noe. Jeg gjentok også at de når som helst kunne trekke seg fra studien og at de, dersom det var ønskelig, kunne få lese transkripsjonen for å godkjenne innholdet.

### **3.4 Utvalg og rekrutteringsstrategi**

Etter valg av tema så jeg hvilken måte som ville være mest hensiktsmessig å bruke for å få den informasjonen jeg trengte. For å få førstehånds informasjon, skjønte jeg at jeg måtte få den fra kvinner som selv hadde opplevd å få diagnosen ADHD i voksen alder. Utvalget i denne studien ble valgt ut fra strategisk utvalg, som vil si et utvalg som er hensiktsmessig for å svare på den gitte problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 117). I tillegg var utvalget kriteriebasert, det vil si at deltakerne måtte oppfylle noen gitte kriterier (Johannessen et al., 2016, s. 120). Kriteriene deltakerne måtte oppfylle for å være med i forskningsprosjektet, var at de måtte være kvinner i alderen 20-40 år, ha fullført videregående på normert tid og de måtte ha fått diagnosen ADHD i voksen alder. Utvalget mitt oppfylte disse kriteriene og var satt sammen av fem kvinner fra ulike steder i Norge. Deltakerne mine hadde de to undertypene av ADHD som var kombinert og uoppmerksom. Jeg har ikke beskrevet videre hvem som har hvilken type da felles for de alle er at symptomene har vært internaliserte. Antallet deltakere ble valgt ut fra et ønske om å jobbe utførlig med fem deltakeres refleksjoner rundt egne opplevelser, i stedet for å ha mange deltakere og jobbe mer på

overflaten (Postholm, 2010, s. 164). Aldersgruppen ble valgt ut fra at det ikke skulle være alt for lenge siden de fullførte videregående, slik at de lettere skulle erindre sine erfaringer. En referanse knyttet til det å snakke om erfaringer tilbake i tid. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 66). Stilte spørsmål som hjalp deltakerne å tenke tilbake, var for eksempel «kan du beskrive ...», «Da du gikk på videregående ...» osv.

Metoden jeg brukte for å rekruttere deltakere, var gjennom et innlegg på ADHD Norges Facebook-side, samt snøballmetoden. Personer som var interessert i å delta tok kontakt med meg, samt at disse personene igjen henviste til andre aktuelle deltakere, noe som refereres til som snøballmetoden (Johannessen et al., 2016, s. 119). Deltakerne har gått ulike studieretninger, men jeg har valgt å sette søkelyset på hva det var som gjorde at de fullførte videregående uavhengig av hvilken studieretning de gikk på.

Jeg har gitt deltakerne fiktive navn for å sikre anonymiteten og for å skille deltakerne fra hverandre. Deltakerne har gått ulike studieretninger som elektro, musikk, dans og drama, tegning, form og farge. Jeg velger å ikke koble deltakerne opp mot studieretningen sin for bedre å kunne ivareta anonymiteten. De har ulik avstand i fra diagnosetidspunkt til intervjuene ble gjort.

Fiktivt navn	Alder ved diagnosetidspunkt	Alder ved intervju
Katrine	31 år	33 år
Linda	26 år	38 år
Julie	20 år	36 år
Hege	30 år	34 år
Andrea	31 år	31 år

### 3.5 Gjennomføring av intervju

I alt fem intervju ble gjennomført høsten 2019. Deltakerne fikk velge fritt hvor de ville møtes for intervju og alle intervjuer ble gjennomført hjemme hos deltakerne. Vi møttes, hadde en uformell samtale og samtykkeskjemaet (se vedlegg 2) ble underskrevet før jeg startet taleopptakeren. Denne innledningen og uformelle praten på forhånd hadde til hensikt å skape

en trygg atmosfære. Noen deltakere kom med refleksjoner som var betydningsfulle allerede her, og da var det viktig at jeg noterte det ned slik at jeg kunne ta det opp senere i intervjusituasjonen. Med list og fleksibilitet kunne jeg flette inn deltakernes refleksjoner og inkludere de i intervjusituasjonen etterpå (Dalen, 2011, s. 34). Denne måten å referere til det de hadde sagt på forhånd bidro til at jeg kunne vise enda større interesse for deres livsverden.

Som jeg har skrevet før, var intervjuene semistrukturerte intervju. Dette gjorde at jeg kunne veksle mellom hvilke spørsmål som ble stilt og hoppe litt fram og tilbake i intervjuguiden. Jeg lot deltakerne snakke til de var ferdige uten avbrytelser og gikk så videre når det passet naturlig. Viktigheten av naturlige pauser for å la deltakerne tenke seg om ble også hensyntatt (Dalen, 2011, s. 33). Dette førte til at mitt lengste intervju ble på 2 timer, mens det korteste ble på 30 minutter. Dette var et valg jeg tok for å vise at deres historier var viktig for meg. Jeg var bevisst min rolle som lyttende forsker og søkte å være bekreftende og anerkjennende overfor deltakerne, både non-verbalt og verbalt (Dalen, 2011, s. 32). Dette bidro til en god atmosfære i intervjusituasjonen selv om vi snakket om personlige temaer. Analyseprosessen startet allerede under intervjuene og jeg passet på å notere når det var en stemning som var interessant og som hadde påvirkning på meg (Dalen, 2011, s. 57; Postholm, 2010, s. 165).

Alle intervjuer ble avsluttet med spørsmålet om hva det var de trodde var årsaken til at de hadde fullført videregående. Dette opplevde jeg som noe de satte pris på å reflektere over, og det ble en positiv avslutning på intervjuet som ble med på å lukke det. Etter at taleopptakeren var avslått fortsatte vi med litt småprat for at det ikke skulle bli en brå slutt intervjuet.

### **3.6 Analyse**

Analysen av intervjuet hadde som formål å løfte opp min fortolkning av svarene, i stedet for å kun gjengi forskningsdeltakernes beskrivelser (Dalen, 2011, s. 60). Dette underkapitlet presenterer først hermeneutikk og forforståelse som innfallsvinkel til analysen, så bearbeidelsen av råmaterialet, og til slutt gjennomgås selve analyseprosessen steg for steg. Analysens hensikt er å redusere datamaterialet til data. Dataene som er mine funn presenteres så i kapittel 4.

### **3.6.1 Hermeneutikk og forforståelse**

I en kvalitativ undersøkelse som dette, er det viktig at jeg som forsker er meg bevisst min egen innvirkning på prosjektet og resultatet. Min forforståelse og kunnskap om temaet, men også min egen livserfaring, var utgangspunktet for min tolkning av det forskningsdeltakerne sa i intervjuet. Forforståelsen min er altså basert på alle mine tidligere erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 35), deriblant min utdanning som førskolelærer og min jobb i barnehage og skole. Ved å gjennomføre dette prosjektet, utvidet jeg min forståelse og kunnskap. Min forståelse inneholder både individuelle og kollektive samfunnsmessige komponenter. Jeg søkte å finne mulige svar, jeg lærte noe nytt, det dukket opp nye spørsmål og denne vekselvirkningen kalles den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

### **3.6.2 Transkribering og bearbeidelse av intervjutekstene**

Jeg transkriberte alle 5 intervjuene selv ved hjelp av Olympus Foot Switch for PC. Ved å transkribere selv, vil man kunne gjenoppleve intervjusituasjonen og også i transkripsjonsprosessen fortsette den begynnende tolkningen som startet allerede da intervjuene ble gjort (Dalland, 2007, s. 174). Jeg brukte verbatim transkripsjon, det vil si at jeg transkriberte alle intervjuene ordrett (Postholm, 2010, s. 164.). Jeg tok imidlertid ikke med personnavn og stedsnavn, der anonymiserte jeg. Deltakernes anonymitet ble også ivaretatt ved at jeg forsikret meg om at ingen opplysninger kunne føres tilbake til dem (Johannessen et al., 2016, s. 91). Grunnen til at jeg valgte verbatim transkripsjon, var at jeg ville sikre at jeg fikk med all informasjon. Etter analysen tok jeg bort småord som «mm» og «ehm», etter som de ikke var relevante for presentasjonen og forståelsen av materialet.

Allerede under intervjuene dannet jeg meg et bilde av hva som kunne bli foreløpige kategorier. Underveis i transkriberingsprosessen ble dette bildet utvidet, og jeg markerte samtidig noen ord som utmerket seg som interessante i å finne svar på problemstillingen. Transkriberingen er i så måte en essensiell del av analysen (Nilssen, 2012, s. 47).

### **3.6.3 Analyse av data**

Etter at transkriberingsprosessen var ferdig, leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene og markerte alle delene som var relevant for problemstillingen. Analysen av intervjuet har som formål å løfte opp min fortolkning av svarene, i stedet for å kun gjengi forskningsdeltakernes

beskrivelser (Dalen, 2011, s. 60). I analyseprosessen har det følgelig vært viktig å se bakenfor deltakernes utsagn og tolke det på et dypere plan (Johannessen et al., 2016, s. 166).

Jeg har brukt analyseverktøyet NVivo12 til kodingsprosessen. Jeg har brukt koding for å analysere datamaterialet som består av 5 individuelle intervjuer. Kodene jeg laget her skulle danne grunnlaget for kategoriene jeg til slutt endte opp med. Koder er ord som beskriver fenomenet jeg undersøker (Thagaard, 2009, s. 150). Jeg har blitt inspirert av Vivi Nilssen (2012) og Kirsti Malteruds (2012) systematiske tekstkondensering i analyseprosessen. Jeg har ikke fulgt noe system kategorisk, men valgt det som har vært hensiktsmessig for å sortere og analysere data (Nilssen, 2012, s.103). Relativt liten datamengde gjorde denne prosessen oversiktlig likevel.

Analyseprosessen har foregått steg for steg. Allerede i intervjurundene fikk jeg ideer om hva som var interessant å finne ut mer om. Dette utviklet seg under transkriberingen og jeg noterte hele tiden ned interessante funn. Under gjennomlesningen av de transkriberte intervjuene markerte jeg utsagn som kunne være med på å gi svar på problemstillingen min. Deretter lastet jeg opp alle intervjuene i analyseverktøyet NVivo12 og startet kodingsprosessen. Alt som kunne gi svar på problemstillingen ble markert og gitt egne koder ut fra hva utsagnene handlet om.

I første del av kodingsprosessen fant jeg koder, nøkkelord, som kunne være med på å finne svar på problemstillingen min (Thagaard, 2009, s. 150). Premisset for kodingen var en induktiv forskningsprosess der jeg fant og sorterte mønstre i materialet gjennom åpen koding (Nilssen, 2012, s. 14). Jeg utforsket likhetene mellom svarene og laget overordnede kategorier ut fra dette. Jeg plukket også ut interessante sitater fra deltakerne. Etter denne første runden med koding, satt jeg igjen med veldig mange koder. I andre runde plasserte jeg koder som hadde elementer av det samme innenfor en samlet kode. I tredje runde løftet jeg kodingen opp til en tolkning av hva svarene handlet om.

Jeg satte også opp automatiske kakediagram i NVivo12 etter at alle intervjuene var ferdigkodet. Der kunne jeg tydelig se hvilke koder som inneholdt flest meningsbærende enheter og deretter sammenligne dette med det jeg tolket som mest relevant for å finne mulige svar på problemstillingen min. Kodene ble slått sammen til kategorier som omfattet sammenhengende, overordnede temaer (Thagaard, 2009, s. 150). Til slutt satt jeg igjen med

fem kategorier som favnet flere koder og disse ble til mine funn som skal presenteres i kapittel 4.

### **3.7 Forskningens kvalitet**

Forskningens kvalitet evalueres her gjennom å beskrive reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet), transparens, refleksivitet og overførbarhet. Alt dette handler om forskningens troverdighet. Er funnene konsistente, slik at de samsvarer med og gir mening når man ser på datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 142). Prosessen må derfor framstilles slik at det er mulig å se hvilke steg man har foretatt seg som forsker. Dette er forsøkt vist gjennom dette metodekapitlet.

#### **3.7.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningsdataenes pålitelighet (Johannessen et al., 2016, s. 36). Spørsmålet om reliabilitet er ikke like betydningsfullt som i kvantitativ forskning på grunn av subjektiviteten i den kvalitative forskningen. Forståelse og tolkning av data er individuelt, og hver forsker vil ha en subjektiv beskrivelse av et fenomen. I kvalitativ metode er forskeren både GPS-en som planlegger og motoren som gjennomfører prosjektet (Nilssen, 2012, s. 29). Dette intersubjektive elementet i forskningsprosessen påvirker datainnsamlingen, og det vil være umulig for en annen forsker å gjennomføre forskningen på eksakt samme måte, fordi vi alle er individer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ved å vise grundig hvordan studien er utført, kan man skape tillit til at studien er utført på en konsistent måte (Thagaard, 2009, s. 190). For å ivareta reliabiliteten har jeg forsøkt å beskrive tydelig hvilke valg jeg har tatt gjennom hele prosessen i de foregående delene av metodekapitlet.

#### **3.7.2 Validitet**

Validiteten i en intervjuundersøkelse sier noe om hensiktsmessigheten av valgene man har tatt når det gjelder metode, gjennomføring av prosjektet og behandling av datamaterialet (Lawrence, 2015). Validitet handler om det går an å stole på det som framkommer.

En måte å sikre undersøkelsens validitet på, var at jeg under intervjuene forsikret meg om at jeg hadde forstått deltakerne riktig. Oppfølgingsspørsmål og det å sikre at jeg hadde forstått deltakernes meningsinnhold, der og da under intervjuene, bidro til å sikre validiteten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Min uerfarenhet som forsker kan ha påvirket kvaliteten på min ivaretagelse av dette. Validiteten kan også relateres til om ulike studier kan bekrefte

hverandre (Thagaard, 2009, s. 190). I denne oppgaven viser jeg gjennom teori at mine funn er sammenlignbare og bekreftbare med funn som er blitt gjort i annen forskning.

### 3.7.3 Transparens

Bakgrunnen for at transparens i kvalitative undersøkelser er viktig, er at kvalitative undersøkelser kan utføres på en rekke måter, det er ikke én konkret måte å gjennomføre undersøkelsen på. Åpenhet om alle stegene forskeren har foretatt seg og alle valgene som er gjort er derfor viktig å vise (Johannessen et al., 2016, s. 77). Forskningsprosjektets transparens handler om åpenhet – er det enkelt for leseren å se og forstå hva som er blitt gjort i studien? Gjennom metodekapitlet har jeg forsøkt å gi grundige beskrivelser og begrunnelser for valg jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen. Dette styrker prosjektets transparens. Konkrete sitater fra forskningsdeltakerne i kapittel 4 underbygger også resultatene og viser transparens.

### 3.7.4 Refleksivitet

Refleksiviteten i forskningen omhandler det faktum at jeg som forsker, med min bakgrunn og mine erfaringer, påvirker hvilke funn jeg gjør og funnene i seg selv (Nilssen, 2012, s. 139). Fordi jeg er et menneske som har min egen bakgrunn med *mine* subjektive opplevelser, er det umulig at forskningen blir totalt nøytral og objektiv. All kvalitativ forskning innebærer denne begrensningen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 15). Det må altså tas høyde for at min egen forforståelse som forsker kan ha påvirket blant annet *hvilke* oppfølgingsspørsmål jeg stilte. Også det at jeg er en novise som forsker, og dermed ikke har så mye erfaring med å gjennomføre intervjuer, kan ha påvirket forskningen. Samtidig har jeg inntrykk av at intervjuene fløt fint og at deltakerne fikk uttrykke seg på en fri måte.

### 3.7.5 Overførbarhet (ekstern validitet)

Overførbarhet er et spørsmål om fortolkninger som er gjort i min studie kan overføres til å lære noe om andre lignende grupper. I mitt tilfelle om fortolkningen av opplevelsene kvinnene med udiagnostisert ADHD i videregående kan overføres til å si noe om andre lignende gruppers opplevelse av et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 233; Thagaard, 2009, s. 22). I dette prosjektet har jeg funnet svar på hvordan gjennomføring av videregående *kan* oppleves for jenter med udiagnostisert ADHD. Jeg svarer altså på hvordan det kan oppleves og sier ikke dette gjelder for alle. Jeg har forankret oppgaven i eksisterende teori og

forskning, og dette vil også være med på å gi overføringsverdi. Overførbarhet kan også relateres til at de leserne som har kjennskap til fenomenene som presenteres, kan kjenne seg igjen i beskrivelsene (Thagaard, 2009, s. 190).

### **3.8 Forskningsetiske betraktninger**

Jeg har tatt utgangspunkt i NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, (2021) sine forskningsetiske retningslinjer i planleggingen og gjennomføringen av dette forskningsprosjektet. All forskning som involverer andre mennesker og som kan få følger for dem, må vurderes ut fra forskningsetiske hensyn (Johannessen et al., 2016, s. 83). I mitt prosjekt har jeg vært i direkte kontakt med fem deltakere og intervjuet dem om livet deres, noe som både underveis og i etterkant av intervjuet kan oppleves som sårbart. Derfor har det vært viktig å understreke konfidensialiteten i prosjektet overfor deltakerne og å utvise respekt for deltakerne både før, under og etter intervjuene er gjort. Det som framkom i intervjuene, kan også påvirke deltakerne ut fra hvordan det blir presentert i selve framstillingen av prosjektet. Spesielt i utformingen av intervjuguiden har jeg vært opptatt av å ta et etisk hensyn med tanke på hvordan og hva jeg har spurt om (Johannessen et al., 2016, s. 84).

Etter å ha bestemt hvilken metode jeg ville benytte for å få svar på problemstillingen, ble prosjektet meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for godkjenning og godkjenning ble gitt (se vedlegg 3). NESH (2021) sine retningslinjer understreker blant annet at forskningsdeltakerne skal ha fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet før de takker ja, og dette ble overholdt som beskrevet videre her. Informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeskjema (se vedlegg 2) ble formulert og sendt ut til alle forskningsdeltakerne. Der fantes informasjon som gjorde at deltakerne kunne ta et godt informert valg om å være med på studien. Jeg forklarte at personvernreglene var ivaretatt (NESH, 2021) og samtykke hvor det sto at de kunne trekke seg fra studien når de ville ble gitt ut. Deltakerne returnerte samtykkeskjemaene til meg og vi avtalte tidspunkt for å møtes for intervju. Dette var en viktig del av det å opprette tillit til meg som forsker. Samtidig som det er viktig å ikke *utlevere* deltakerne, har jeg også tatt hensyn til at jeg som forsker skal belyse temaet på en tilfredsstillende måte. Det er mange hensyn som skal tas, og jeg som forsker har måttet komme fram til en god nok måte å gjøre det på, ut fra forskningsetiske retningslinjer, selv om det alltid kunne vært løst på en enda bedre måte (Thagaard, 2009, s. 230-231).



## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra analysen av intervjuene. Hensikten med denne studien er å framstille hvordan fem kvinner med udiagnostisert ADHD beskriver sine opplevelser fra videregående skole, og viktige faktorer for at de klarte å fullføre. Grunnlaget for disse funnene er fem intervjuer med kvinner i alderen 20-40 år som har fullført videregående skolegang og i ettertid blitt diagnostisert med ADHD. Gjennom analyseprosessen har jeg kommet fram til fem hovedkategorier, disse er: *ADHD-symptomer på videregående, betydningen av en god relasjon til lærere, styrker og kompensierende strategier, faktorer som bidro til fullføring av videregående og følelser knyttet til det å få ADHD-diagnosen i voksen alder*. Intervjusitatene presenteres på bokmål for å sikre anonymiteten til deltakerne.

### 4.1 utfordringer med konsentrasjon som mest framtrødende symptom på videregående

Alle deltakerne framhever utfordringer med konsentrasjonen på videregående. Både synlig og ikke-synlig. To av deltakerne trekker fram mangel på struktur som utslagsgivende for å miste konsentrasjon og fokus. Struktur som i organisering av skolehverdagen. Dette beskrives også nærmere under kategorien «Faktorer som bidro til fullføring av videregående».

Katrine uttrykte at om hun var uinteressert i et fag, som for eksempel matte og naturfag, så klarte hun heller ikke å konsentrere seg. Det var ikke det samme som at hun ikke mestret de fagene, hun bare fant de ikke interessante og det gikk utover konsentrasjonen.

Andrea beskrev blant annet utfordringene med konsentrasjon som at det var vanskelig å henge med når alt gikk gjennom bare én kanal, som hvis hun kun måtte *høre* på læreren. Hun omtalte det som at hun mistet tråden og hjernen «døde» når hun skulle sitte og høre på uten å kunne gjøre andre ting. Det samme skjedde da hun skulle lese. Andrea beskriver utfordringene med konsentrasjonen slik:

«Jeg måtte jo lese ting hundre ganger før det satt. Det var jo helt besatt, jeg satt jo og leste og leste og fikk jo ikke med meg det som sto. Jeg måtte begynne på nytt i setninger, og jeg måtte bla sidene tilbake. Så det var helt håpløst for meg. Jeg brukte jo så mye tid på skole for å oppnå de resultatene jeg hadde.»

Deltakerne beskriver hvordan de opplevde ulike forventninger fra lærerne. Noen av deltakerne sa at lærerne ga opp når de så at de strevde. To av deltakerne snakket om uengasjerte lærere som de ikke opplevde noen forventninger fra. Dette gjorde at de selv i større grad mistet fokuset sitt og det gjorde det vanskeligere å henge med. Julie beskrev det slik:

«Jeg tror det var kun engelsklæreren som hadde noen som helst forventninger, fordi hun likte faget sitt. Lærerne generelt hadde ingen forventninger og var uengasjerte. Du fikk oppgaven, de satte seg med avisa, og så var det liksom sånn, ja ...».

Hege beskrev det slik:

«Altså, det var jo ikke alle lærerne som var like engasjerte i fagene sine heller. Vi hadde jo de som begynte å gå lei, og da var det jo ikke noe enkelt å henge med i timene deres når. Når læreren satt og halvsov foran kateteret og leste fra boka, så hjalp det ikke på fokuset mitt».

Variasjon og inspirasjon ble trukket fram som mangelvare og noe de kunne trenge for å klare å konsentrere seg bedre om innholdet.

Utfordringene som ble beskrevet av intervjudeltakerne var i stor grad mer eller mindre usynlige for omverdenen. Dette i motsetning til andre elever med ADHD. Flere av deltakerne snakket om mulige årsaker til at jenter diagnostiseres med ADHD senere enn gutter, og det som gikk igjen i beskrivelsene var at symptomene til jentene var mer internaliserte.

Linda beskriver seg selv sammenlignet med en gutt med ADHD slik

«Sånn som til meg, så var jeg mer en sånn dagdrømmende type når vi gikk på skolen. Jeg kunne sitte og glane ut av vinduet og sånn der, mens han nabogutten som hadde det samme som meg, han kunne godt springe rundt i hele rommet og kjefte og være sint. Han fikk diagnosen da, han, det gjorde ikke jeg. Så jeg sa jo det til han i ettertid, det der at «herregud, vi har nesten samme diagnose». Han har hyperaktiviteten, men det har ikke jeg. Og jeg sa det at «du fikk diagnosen mye tidligere enn meg, og han sa det at «jada, til meg så var det jo ikke vanskelig å se», for han var så til de grader urolig.

Å dele oppmerksomhet med elever som hadde utfordringer som kom sterkt til uttrykk, var noe som en del av deltakerne så på som en ulempe. De elevene det var snakk om var mer tydelige i sine behov og fikk derfor mer oppmerksomhet fra lærerne. Mange deltakere beskrev at dette påvirket relasjonen til læreren, det at de følte seg oversett. Katrine beskriver det slik:

«For å si det sånn, det er ingen som bryr seg om en elgpåkjørsel når det er et terrorangrep. Det betyr ikke at elgpåkjørsler er irrelevante, eller ikke viktige, sant. Så, sånn at jeg tenker at de lærerne var i en veldig krevende situasjon.»

Katrine unnskylder lærerne og systemet og lager en forklaring på hvorfor hun ikke fikk hjelp. Hun sammenligner sine utfordringer med en elgpåkjørsel, mens elevene med mer synlige og krevende utfordringer sammenlignes med et terrorangrep som hele verden får vite om og vil hjelpe til med. Flere av deltakerne beskrev at de hadde følt seg litt usynlige og tilsidesatt. De beskrev at det var flere sterke personligheter i klassene og de trengte å få tilpasninger hele tida. Det fikk de også i stor grad, og de fikk lov til å dominere og sette retningen og dagsordenen.

Noen deltakere snakket om hvilke ressurser det innebærer å ha ADHD. Katrine sa følgende om å være ressurssterk og ha høy resiliens:

Du på en måte har en slags resiliens og du takler veldig mye, men jeg tror jo det er en forutsetning at du er ressurssterk fra før. Når jeg prøver å liksom «reframe» det, så tenker jeg på at det var et sosialt eksperiment, et sykt opplegg, som om de tenkte «dette er den linja med det høyeste snittet i fylket, de tåler et høyere antall med spes.ped. -unger».

Katrine beskrev at når hun tenker tilbake på den urolige klassesituasjonen, så sier den noen ting om uoppmerksomme jenter, med utfordringer med konsentrasjon, som utsettes for et ekstremt press og som klarer å finne strategier for å overleve, fordi de er ressurssterke og har høy resiliens.

## 4.2 Indre faktorer som bidro til fullføring av videregående

I denne kategorien presenterer jeg det deltakerne beskrev var avgjørende for at de klarte å fullføre videregående, her med fokus på indre, mindre synlige faktorer. Jeg beskriver noen styrker og kompenserende strategier deltakerne som deltakerne fortalte om, og som handler om hvordan de klarte å fullføre til tross for eller på grunn av hvordan de taklet utfordringene sine. Deltakerne beskrev at de taklet og skjulte utfordringene sine ved å blant annet kamuflere symptomer gjennom distrahering og å bruke skippertak som arbeidsmetode. Ved å bruke disse strategiene klarte de å fullføre til tross for eller på grunn av hvordan de taklet utfordringene sine. Dette var noe de nevnte som en del av grunnen til at de klarte å fullføre videregående. Deltakerne hadde for det meste ganske tydelige tanker om faktorene som bidro til fullføring av videregående. Julie sa det slik: «Jeg fullførte alt på grunn av interesse, da hjelper det. Skulle jeg ha gjort noe annet, så tror jeg ikke at jeg hadde fullført noe».

### 4.2.1 Maskering

Flere av deltakerne trakk fram maskering som en del av det å kompensere for utfordringene de hadde. Det som kom fram av måter å maskere uro på, var blant annet å sitte å tegne, se ut av vinduet, og å skrive ned alt læreren sa for å henge med i timene. Julie forklarer det slik:

«Hvis det er ting jeg synes er kjedelig og ikke liker å holde på med, så har jeg ikke sjans til å konsentrere meg. Da må jeg holde på med kanskje to andre ting samtidig for at det skal bli interessant nok.»

Katrine beskriver behovet for maskeringen på denne måten:

«Hvis at du er en smart person som har ADHD, så klarer du å finne strategier som gjør at det ikke blir så synlig. Samfunnet oppfordrer deg egentlig til å gjøre det, fordi at vi har ikke en sånn «Nå skal vi snakke med alle, hvordan har du det?», liksom.»

Flere av deltakerne beskriver skippertak som sin generelle arbeidsmetode. Skippertakene har vært med på å skjule deres utfordringer med jevn jobbing, etter som skippertakene har gitt relativt gode resultat. Skippertakene har således også vært en form for maskering.

Andrea sier at hun skjulte noen av sine utfordringer med å skrive alt lærerne sa. Hun kjøpte en PC og skrev fortløpende ned hvert ord lærerne sa. På den måten kunne hun gå gjennom alt som hadde blitt sagt i timen etterpå. Da slapp hun å tenke over informasjonen samtidig som lærerne sa det og så husket hun bedre når hun hadde skrevet det, for da fikk hun det inn gjennom to kanaler. Dette var en strategi hun utviklet for å klare å henge med i timen.

#### **4.2.2 Interesse og stahet, samt riktig valg av studieretning**

De fleste deltakerne syntes det var lettere å henge med faglig dersom de var interessert i faget i utgangspunktet. Slik at interessen for faget ble beskrevet som en styrke. Andrea beskrev seg selv som en som var perfektjonistisk, interessert og som ville vite årsaken til alt. Hun sier at noen lærere så på det som en styrke, mens andre igjen syntes det ble litt intenst. Hege beskriver det imidlertid annerledes enn de andre. Hun sier at det å ha interesse for faget var ikke tilstrekkelig for å få til å konsentrere seg:

«Det er jo ikke bare interessen, det er jo det at når jeg skal sitte og lese og på en måte studere, så går det ikke. For jeg tenker jo på andre ting, og så synger jeg sanger oppi hodet og så planlegger jeg hva jeg skal ha til middag neste uke. Så det var ikke det at jeg ikke var interessert i matte, for eksempel. Jeg elsker matte, jeg synes det er veldig artig.»

Katrine og Julie trakk fram stå-på-viljen sin som en styrke. Katrine sa det slik:

«De sier jo at det kjennetegner mange som har ADHD, at de liksom er fulle av ideer, full av stå-på-vilje, veldig løsningsorienterte, altså de klarer det de bestemmer seg for da. Så i de fagene jeg klarte å bestemme meg, så klarte jeg det. Og av og til måtte jeg jo spørre lærerne om hjelp, men om de tilpasset noen ting for meg annet enn, eller utover det som en lærer vanligvis skal gjøre, altså sånn som jeg ser det da, snakke med hver enkelt elev ut fra hvilke forutsetninger de har, men det var ikke noe mer enn det.»

Samtlige av deltakerne trakk fram riktig valg av studieretning som en av faktorene som bidro til at de greide å fullføre videregående. Deres linjevalg varierte fra elektro, tegning, form og farge, drama og til helsefag. Katrine beskriver betydningen av riktig studieretning slik:

«Hvis det ikke hadde vært for at den studieretningen som jeg valgte var såpass mye basert på å være til stede her og nå, sisteåret var jo det på en måte halvparten av tida, så hadde jeg ikke, da er det ikke sikkert jeg hadde klart å fullføre, nei.»

De deltakerne som hadde hatt foreldre som både presset og støttet dem til å fullføre videregående, trakk fram at selve studieretningen de gikk på hadde de hatt muligheten til å velge selv, uten direkte påvirkning fra foreldrene. De var fornøyde med valget de hadde gjort og sa at om de hadde måttet gå på en annen studieretning kan det godt hende at de ikke hadde fullført. Julie sa at det var interessen hennes for faget som hadde gjort at hun klarte å fullføre. Det at det var artig og utfordrende i akkurat hennes interessefelt gjorde at hun ville fullføre. Hun beskriver det slik:

«Videregående var egentlig ganske greit, for da hadde jeg mulighet til å holde på med ting som jeg synes var artig. Elektro var toppen, jeg kunne sitte og lodde ting og skru på ting og fikk utfordret hjernen hele tida. Det ble ikke kjedelig.»

### **4.3 Ytre faktorer som bidro til fullføring av videregående**

I denne kategorien presenterer jeg det deltakerne beskrev var avgjørende for at de klarte å fullføre videregående, her med søkelys på ytre, mer synlige faktorer.

#### **4.3.1 Betydningen av en god relasjon til lærere**

Noen av deltakerne hadde hatt lærere som i stor grad identifiserte deres behov for tilpasning, hjelp og utfordringer, mens andre følte seg mindre ivaretatt. Deltakerne uttrykte at de opplevde flest tilpasninger fra de lærerne de hadde en god relasjon til.

Tre av deltakerne trakk fram at lærerne hadde hatt det for travelt. Julie sa det på denne måten: «Hadde lærerne bare hatt bedre tid, men det var det, sant, det var ingen som hadde tid. Det gikk for fort, tror jeg, med alle. Rett inn og rett ut.»

Linda trakk fram en lærer som fikk henne til å føle seg verdsatt, og at dette hjalp på engasjementet hennes i faget og styrket troen på seg selv. Andrea snakket om den positive innvirkningen de lærerne som så hva hun hadde behov for hadde. De lærerne var flinke til å kode henne og se hva hun behøvde for å forstå oppgaven. Hun følte seg sett og verdsatt av de

lærerne som prøvde å hjelpe henne. Hege snakket derimot om lærere som overså henne litt: «Det var som om lærerne tenkte: «Det ser ut som det går bra her, så da ...», «Det ser ut som det går bra med deg, så da trenger vi ikke å spørre om det, for det er noen som står og brøler uti gangen, liksom!»»

Alle deltakerne trakk fram kjemi og relasjon til lærerne som noe som var av stor betydning for å henge med i skolehverdagen. Noen deltakere beskrev at interessen for et fag de i utgangspunktet var relativt uinteresserte i kunne øke dersom de hadde god kjemi med læreren. Motivasjonen for faget ble økt av god relasjon til læreren og av lærerens engasjement og tålmodighet. Linda beskrev betydningen av tålmodighet og relasjon slik:

«Det har veldig mye å gjøre med at du ser elevene, at du har tålmodighet til de og hører på hva de har å si og ikke gir de opp. Ikke lar de føle seg som en byrde, for det er det mange lærere gjør.»

#### **4.3.2 Press og støtte fra foreldre og samfunnet generelt**

Flere av deltakerne beskrev at det ikke var et alternativ for de å ikke fullføre videregående. Dette på grunn av både uttalte og uuttalte forventninger fra foreldre og samfunnet. De sa at de bestemte seg for å komme seg videre i livet og få seg en utdanning. Når det gikk imot, ble de litt stae og standhaftige og ville vise at de faktisk kunne få til noe. De beskrev seg selv som litt «flinke piker», samtidig som de sa de hadde følt seg litt utenfor og til en viss grad blitt sett på som litt dagdrømmende, kunstneriske typer. Katrine sa det på denne måten: «De forventningene samfunnet har til sånne som meg, bidro til at det var ikke noe, det var aldri noe alternativ for meg å ikke fullføre videregående.»

Deltakerne opplevde ulikt press og støtte fra foreldrene. Noen var støttende, mens andre utøvde mer press. Linda sier følgende om moren: «Hun støttet meg i at jeg kom meg igjennom. Hun var veldig opptatt av det. Så hun sa «Du får ikke lov til å slutte. Du skal gjøre deg ferdig med det her. Så jeg hadde jo press på meg hjemmefra.»

Katrine opplevde støtte og hjelp fra familien sin:

«Faren min så jo «okei, du hverken anstrenger deg eller får det til, hva er det som må til for at du skal klare det, liksom?». Vi hadde mange ettermiddager ved kjøkkenbordet hvor

vi satt å, hvor jeg satt og grein over matteleksene, ja. Sånn at jeg fikk kanskje den oppbackinga jeg behøvde, eller den tilpasninga jeg behøvde, kall det ekstraundervisning eller hva som helst, da, fra foreldrene mine.»

Katrine beskriver altså stor støtte fra foreldrene sine. Mens Andrea og Linda opplevde mer press enn støtte. Hege beskriver at hun mener hun fullførte videregående fordi de hadde så godt klassemiljø, mens Linda sier hun følte seg utenfor. Det var altså ikke de samme faktorene deltakerne mente hadde bidratt til at de hadde klart å fullføre videregående.

### **4.3.3 Forventninger og støtte fra lærerne**

Flere av deltakerne beskrev fravær av forventninger fra lærere som delårsak til motivasjon og interesse for fag. Likeledes uttrykte flere av deltakerne at i de fagene lærerne hadde forventninger til de, fikk de til litt mer og fikk mer motivasjon for å få til faget. Andrea opplevde mobbing og hun vokste opp i et hjem med omsorgssvikt. Hun ble tidlig mobbet med at hun kom til å bli uføretrygdet, ha sju katter og sitte på hjemlassen til evig tid. Hun beskriver en avgjørende kunngjøring hun fikk fra en lærer da hun gikk på ungdomsskolen. Dette var noe som ble et mantra som hun tok med seg videre i skoleløpet:

«Når jeg begynte i 8. klasse, da fikk jeg en helt fantastisk lærer. Han kommer inn i klasserommet og det første han sier er at «med utdanning, så kan du bli hva du vil, dra dit du vil og gjøre det du vil», og det var bare, det var billetten min. Jeg kunne komme meg bort fra alt hvis jeg gjennomførte utdanninga mi. Så det ble et mantra til meg.»

Hege trakk fram betydningen av en lærer som viste at hun virkelig brydde seg om klassen og hvordan hun støttet alle når det var utfordrende faglig og sosialt, men det var ikke bare entydige funn her. Noen av deltakerne hadde opplevelser med både støttende og mindre støttende lærere. Linda sa at hun følte at noen lærere ga henne opp og at dette var en vond følelse. Hun følte det ikke var noe håp for henne og at de derfor ikke ville hjelpe henne til å utnytte hennes faglige potensiale.

### **4.3.4 Tilpasninger**

Deltakerne beskrev ulike tilpasninger de hadde fått og også hva de mener kunne ha hjulpet dem til å utnytte potensialet sitt bedre og til å trives bedre på skolen. En del av deltakerne sa at de lærerne som de hadde en god relasjon til, var de lærerne som bidro til å tilpasse



opplæringen for dem. Mens Andrea beskrev at lærerne tilpasset undervisningen først og fremst til sine egne behov og ikke elevenes behov. Sett bort fra den ene mattelæreren hun beskrev som fantastisk. Denne mattelæreren var god på å forsikre seg om at alle hadde skjønt det han hadde undervist om. Han gikk gjennom stykkene og spurte «hvem er det som trenger mer hjelp nå?». Så sa han at de som hadde skjønt det kunne fortsette å jobbe med mattestykkene, før han forklarte litt mer, spurte på nytt, og så til slutt tok med seg de som ville av de siste tre til fem elevene som fortsatt ikke hadde skjønt det for å gi en enda grundigere gjennomgang. Andrea ble av og til med på denne ekstra gjennomgangen og uttrykte at det hadde stor betydning for hennes faglige utvikling.

Linda trakk fram at hun kunne trenge tilpasninger i form av pause og ekstra tid til å gjennomføre oppgaver. Dette klarte hun å uttrykke til noen lærere, mens de hun ikke følte seg trygg på var hun avhengig av å bli sett av. Hun sa at hvis det ble for mye for henne, så hadde hun behov for å gå ut og ta en pustepause på fem minutter. Hun ble lett frustrert, sint og følte at grensen var nådd, og da måtte hun ta en pause. Dette ekstra pusterommet fikk hun som regel, og det gjorde at hun klarte å fungere bedre og henge med mer i timene. Samtidig beskrev Linda en lærer som så hva hun trengte, og det var å la henne lære ting på måter som var hensiktsmessig for henne selv. Hun beskrev det slik: «Hun lot meg få finne løsninger på en annen måte i forhold til hva som sto akkurat i boka, ikke sant. Sånn, for at, jeg greier ikke, akkurat det som står i boka, det forstår jeg ikke». Hun beskrev videre at det innebar at hun fikk være kreativ, klippe og lime, se film og drøfte med læreren for å forstå mer av et tema.

#### **4.4 Tanker om hvilke tilpasninger som kunne vært til mer hjelp på videregående**

I denne kategorien beskriver jeg tankene deltakerne delte om hvilke tilpasninger de kunne trengt på videregående, men som de ikke fikk.

##### **4.4.1 Betydningen av struktur og organisering av skolehverdagen for å minske opplevelsen av kaos**

Flere av deltakerne nevnte at manglende struktur og organisering av skolehverdagen ble utfordrende for dem. Andrea sa at lærerne kunne samarbeidet bedre for å få en mer helhetlig struktur som kunne gjort det enklere å ha fokus og minsket følelsen av kaos:

«Det var aldri noe én felles timeplan, det var bare sånn at lekse ble gitt ut der og da. Prøvene ble lagt sånn og sånn, så ofte så kunne det være to eller tre prøver samme dagen. De snakka ikke sammen, de lærerne. Det er hvertfall ikke bra for en med ADHD som skal liksom lese til tre prøver én dag og hodet bare går sånn «Tsjing, nå skal vi se, nå skal vi snakke om planter og biologi, nå skal vi snakke om Skram og hennes verk, nå skal vi, jo, nå har vi matematikkprøve i geometri.». Bare den omstillinga der og samtidig ha vansker med å prestere innenfor den avmålte ramma og sånt, det var helt jævlig.»

Julie trakk også fram uhensiktsmessig struktur som en utfordring med tanke på konsentrasjon og fokus:

«Hvis jeg fikk to prøver samme dag, så sleit jeg. Da skulle jeg lære meg to ulike prøver i samme tidsrommet, og da fikk jeg ofte dårligere resultater. Fordi at det ble for mye for hodet mitt, jeg ble ukonsentrert, for jeg måtte også huske på den andre prøven, så den lå der hele tida og forstyrra.»

Flere av deltakerne nevnte uklare beskjeder, lite overordnet koordinering og planlegging for klassen som helhet som noe som hadde forbedringspotensiale. De sa at hvert emne var veldig enkeltvis og lærerne så ikke hvordan de ulike fagene og måtene de organiserte seg på slo i hjel hverandre og skapte utfordringer for elevene. Tre av deltakerne trakk spesielt fram viktigheten av å ha klare rammer – hva skulle de lese på og til når. Når rammene ble uklare og lærerne selv manglet rammer og struktur, så ble det håpløst for dem å henge med.

Å få konkrete oppgaver med delmål underveis, var en tilpasning alle deltakerne nevnte hadde hjulpet dem eller kunne hjulpet dem. Linda sa at hun likte når lærerne ga henne konkrete oppgaver som hun skulle jobbe etter og at de hjalp henne å se når det var godt nok, at hun hadde nådd et delmål og kunne gå videre. Konsekvensen av å få konkrete oppgaver, var at hun klarte å fokusere bedre og holde seg til saken. Katrine på sin side beskrev at hun klarte å besvare oppgaver av ulik art, men at hun var avhengig av sterkt ytre press for å klare det.

#### 4.4.2 Tidsfrister og skippertak

En del av deltakerne snakket om at det hadde vært bra med flere korte tidsfrister i året i stedet for noen få lange, slik som særømtne, eksamen osv. De trakk fram at de aldri hadde lært seg å jobbe målrettet og jevnt, fordi de brukte skippertak som en generell arbeidsmetode.

Samtlige beskriver at hadde de fått til jevn jobbing i stedet for skippertak, så er de overbevist om at resultatene deres ville sett annerledes ut. Dette til tross for at de, som nevnt under punkt. 4.3.1, «maskering», beskrev gode resultater med denne metoden. De framhever at de tror at de at de ville fått utnyttet sitt faglige potensiale enda bedre dersom det var flere korte frister. Katrine beskriver det slik:

«Tenk om jeg, for å si det sånn da, hvis at, i stedet for å ha fire frister i året, hvis jeg hadde hatt én frist hver uke, så kunne jeg ha vært, jeg kunne, jeg ser jo for meg at jeg kunne vært en publisert forfatter som hadde skrevet tolv bøker og drevet eget firma, og ...  
Altså alle de tingene der, men det er ikke rigget sånn. Det er rigget for de som klarer å, ja, gå på jobb, være åtte timer på jobb hver dag, gå hjem og slappe av, og så gjør de noe produktivt hele tida, liksom, men jeg er mer sånn «pang» og så skjer det ingenting imellom da.»

Samtidig ble skippertakene hos noen beskrevet som en så god arbeidsmetode, til tross for stress, at de ikke sluttet med det. Deltakerne beskrev at resultatene ble de samme som mange andre elevers, til tross for at deres egen innsats var utført innenfor et ekstremt kort tidsrom, for eksempel ett døgn til noen timer før innlevering. Dette ble normalen for dem, og de klarte ikke å endre på det, selv om noen av dem, som Hege nevnte at hun husker hun hadde et ønske om å få til å jobbe målrettet og jevnt mot innlevering. Det opplevdes som et ekstremt stress når det sto på, men det var den eneste måten de kunne få til å levere oppgaver på. De beskrev en avhengighet av det tidspresset som oppstod på slutten før innleveringen av en oppgave. Katrine og Andrea beskrev det som at de gikk inn i et så dypt fokus, at det var bare oppgaven som eksisterte, og det førte til at konsentrasjonen økte. Dette fokuset som oppsto i tillegg til det opplevde tidspresset som oppsto like før innlevering, var medvirkende faktorer til at de klarte å levere innen fristen. Ingen av deltakerne beskrev at de noen gang ble for sene med en innlevering, men de fleste nevnte dette med at de ble ferdige like før innlevering.

## 4.5 Følelser rundt det å få ADHD-diagnosen

I denne kategorien vil fokuset være på følelsene som oppstod hos deltakerne da de ble diagnostisert med ADHD. En del av deltakerne beskrev at ambivalensen i disse følelsene sier noe om hvor viktig det er å oppdage ADHD så tidlig som mulig, så det kan legges til rette for at alle får utnyttet potensialet sitt på best mulig måte. Deltakerne beskrev at det var ingen som hadde tenkt på at de hadde ADHD, i alle fall ikke som de visste om av lærere og foreldre.

Deltakernes beskrivelser fortalte også noe om hvordan livet hadde vært for de i alle årene som ledet opp til diagnosetidspunktet. I dag har deltakerne ulike hverdager, og 4 av 5 er i jobb. En deltaker er uføretrygdet delvis på grunn av ADHD-diagnosen, en er kantinebestyrer i 50% stilling og 50 % ufør, en er psykolog og den siste er it-konsulent. Alle deltakerne beskrev en enorm lettelse over å endelig få en forklaring på hvorfor de var som de var, etter å ha følt seg annerledes i mange år. Noen av deltakerne beskrev samtidig at de følte det var tøft og sårt å få diagnosen etter å ha strevd i så mange år. En del av deltakerne beskrev samtidig en større forståelse overfor seg selv, en slags form for større selvaksept etter å ha fått diagnosen.

Katrine beskrev lettelsen slik:

«Det var en veldig stor lettelse at jeg fikk beskjed om at det du har, det heter noen ting, og det er noen andre som har det også. Så det gjorde at jeg følte meg veldig mye mindre alene.»

Mens Linda beskrev det såre slik:

«Så jeg følte jo på en skam når jeg fikk diagnosen, for jeg synes det var vondt, og jeg synes det var veldig sårt at jeg skulle få det så seint i livet. Jeg skulle jo ønske jeg kunne fått den mye tidligere, for da hadde jeg kanskje gjort det mye bedre på skolen.»

Tre av deltakerne snakket om at det var godt å få vite at de ikke var så håpløse som lærerne hadde beskrevet de som. De var ikke rigide og vanskelige, det var en grunn til at de ville ha mange svar og forstå ting nøyaktig før de kunne gå videre. De beskrev at det var godt å få vite at det ikke egentlig var noe galt med dem, men at de bare var annerledes og hadde andre behov enn de andre.

Katrine uttrykte det slik: «Det er både en glede, for å si at okei, jeg, «det var derfor det ble sånn der, ja» og «derfor jeg gjorde det der, ja». Så er det en sorg, fordi at hvis jeg hadde visst det jeg vet i dag, så hadde jeg hatt andre forutsetninger for å lykkes da.».

## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene opp mot forskningen og teorien som er lagt fram i kapittel 2. Målet med dette prosjektet var å undersøke hvordan kvinner som har fullført videregående og fått diagnosen ADHD i voksen alder har klart dette. Problemstillingen var derfor: *Hvordan opplevde kvinner som har fått en ADHD-diagnose i voksen alder sin videregående skolegang?* Deler av de mest sentrale funnene blir her drøftet opp mot eksisterende forskning på temaet. Alle funnene jeg her drøfter handler om hvordan deltakerne opplevde videregående og ut fra det fant jeg noen faktorer som bidro til deltakernes fullføring av videregående. Det handler også om hvilke tilpasninger deltakerne ikke fikk, men som de mente hadde vært viktige for dem. Dette sier samtidig noe om hva som er viktig i skolen for jenter som har lignende usynlige utfordringer, og spesielt udiagnostisert ADHD som mine deltakere hadde. Gjennom drøftinga ønsker jeg å synliggjøre noen viktige faktorer når det gjelder jenter og ADHD, samt hvordan man kan jobbe for å tilpasse undervisningen med hensyn til de som har usynlige utfordringer, noe som har som bonus at det vil gagne alle elevene.

### 5.1 Indre faktorer som bidro til fullføring av videregående

Indre faktorer beskriver hva som var usynlig for omverdenen, men som var av betydning for at deltakerne fullførte videregående.

#### 5.1.1 Maskering

Deltakerne beskrev at de utviklet kompenserende strategier for å klare å følge med i timene. Dette kunne være for eksempel å alltid holde på med flere ting samtidig for å ikke kjede seg, skippertak for å bli ferdig med oppgaver, skrive alt læreren sa eller dagdrømming. Disse kompenserende strategiene er en form for å underholde seg selv på, så man ikke kjeder seg. De blir en nødvendig del av hverdagen. Andrea brukte overfokusering for å klare å få med seg alt læreren sa. Måten hun gjorde det på var å skrive ned alt læreren sa. Hvis ikke beskrev hun at hun ikke hadde klart å følge med. Dette var også en form for maskering av utfordringer med konsentrasjon og uoppmerksomhet.

Maskering beskrives som en kompenserende strategi der hensikten er å skjule utfordringene sine – er maskering alltid bevisst? ADDA (2023) hevder at maskering ofte er en lært respons basert på hva samfunnet betrakter som en «normal» væremåte. Mange voksne med ADHD

maskerer symptomene sine så de ikke skal påvirke relasjonene deres. Noen maskerer ubevisst, mens andre er klar over det (ADDA, 2023). Dette samsvarer med det deltakerne forklarte om maskering da de gikk på videregående. Ulike måter å kamuflere symptomene sine på kom fram i intervjuene.

Det er nærliggende å forklare Katrines skippertaksjobbing med mangel på tidsstyring. Måten hun jobbet på når tidsfristen nærmet seg, kan være preget av bruk av hyperfokus for å komme i mål raskt og innen fristen. Hyperfokuset gir en slags tidsblindhet som gjør at de får gjennomført utrolig mye på relativt kort tid (Leer, 2021, s. 97).

Hvis lærerne hadde visst at deltakerne hadde ADHD, kunne de ha fått hjelp på andre måter, slik at de slapp å maskere. Samtidig har deltakerne benyttet dette som strategier for å klare å følge med i timene, selv om det var ubevisst. Det gjorde også at de klarte å levere oppgaver innen fristen, noe jeg kommer tilbake til under punkt 5.3.2.

Disse indre faktorene som deltakerne beskriver som viktige for at de klarte å fullføre videregående, hadde også en bakside. Nemlig at de bidro til at ADHD-diagnosen deres ikke ble oppdaget før i voksen alder (Hinshaw et al, 2021). Det er ikke mulig for omverdenen å se hva som foregår på innsiden av et menneske. Det kreves god observasjon, bevissthet og samtale for å finne ut hvordan de elevene som ikke tydelig viser hvordan de har det på innsiden faktisk har det.

En del forskning peker på at årsaken til at en del kvinner blir diagnostisert først i voksen alder, først og fremst handler om at symptomene deres er mindre synlige enn hos gutter (Hinshaw et al., 2021; Holthe & Langvik, 2017). Holthe (2017) framhever samtidig kunnskapsmangel blant lærere og helsepersonell som en av de mulige årsakene til sen diagnostisering av jenter med ADHD.

Kosaka et al. (2018) hevder imidlertid at sendiagnostisering av ADHD hos kvinner hovedsakelig har med at vanskene deres synliggjøres i større grad i ungdoms- og voksenlivet på grunn av økende krav til prestering kombinert med mindre støtte fra omgivelsene. Dette forklares med at de har hatt god sosial støtte i barndommen, mye støtte fra familien, et stabilt skolemiljø som de har kunnet tilpasse seg eller at de har hatt tilstrekkelig intelligens og kløkt til å kompensere for utfordringene sine. Dette kan være grunnen til at de ikke opplevde

tilpasningsvansker i den perioden av livet. Når man blir voksen, minsker støtten fra familie og samfunnet rundt, og man må i større grad handle og ta ansvar individuelt. Deres sosiale tilpasningsevner forverres og det blir for mye å hankes med, slik at de ikke lenger har mulighet til å kompensere for utfordringene sine med intelligensen sin. Svakheterne deres blir synlige, både for dem selv og omgivelsene, og konsekvensen er at de kan bli diagnostisert med ADHD eller andre nevroutviklingsforstyrrelser (Kosaka et al., 2018).

Dette viser at det er ulike måter å se det på. En kombinasjon av disse forklaringene på sendiagnostisering er sannsynlig for kvinnene jeg intervjuet. Mange av deltakerne beskrev andre elever som veldig synlige, dette var både gutter og jenter, men de hadde utfordringer som var synlige og tok stor plass. Dette mente de hadde spilt en rolle for hvorfor de selv ikke ble sett.

Steer (2021, s. 29) peker på at jenter ofte sier de ikke vil skille seg ut i mengden, de vil være lik vennene sine. De føler seg dumme hvis de må stille oppfølgingsspørsmål som viser at de ikke har fått med seg informasjon. De jobber hardt for å skjule utfordringene de har og finner strategier og løsninger for å komme seg gjennom skolehverdagen. Det er hardt arbeid å ta hensyn til dette hver dag. Det er ikke uvanlig at disse jentene har to ulike uttrykk hjemme og i skolen eller ute blant venner. Når de kommer hjem, har de behov for å få utløp for frustrasjonene, skammen og engstelsen de har skjult hele dagen (Steer, 2021, s. 29). Dette sammenfaller med beskrivelsene av maskering og hvilken innvirkning dette har hatt på deltakerne. Det har hatt en stor innvirkning på deres liv, etter som de hele tiden har måttet ta seg sammen i et forsøk på å passe inn i samfunnets forventninger til hva som er en normal væremåte.

## **5.2 Ytre faktorer som bidro til fullføring av videregående**

Ytre faktorer beskriver bidrag som kom fra omverdenen, herunder lærere og foreldre, og som var av betydning for at deltakerne fullførte videregående. Alle faktorene som er beskrevet av deltakerne i denne kategorien, vil være av betydning for alle elever i videregående skole.

Forskjellen er at for akkurat disse elevene og andre med lignende usynlige utfordringer, vil det være avgjørende. Det er spesielt viktig å ta hensyn til de faktorene som framkommer her, da det finnes mange elever som har usynlige utfordringer. Motivasjonen bør derfor være høy for å gjennomføre disse tiltakene til det beste for alle elever.



Problemstillingen handler om hvordan de beskriver at de opplevde videregående og ut fra det fant jeg at deltakerne fortalte mye om potensielle faktorer som bidro til deres fullføring av videregående. I svarene fant jeg ulike faktorer som hadde bidratt til fullføring, som også kom fram når jeg ikke spurte direkte om dette. Faktorene sier noe om hvordan man som lærer kan tilrettelegge for jenter som ikke har diagnose ennå, men også for elever generelt som har usynlige utfordringer.

### **5.2.1 Betydningen av en god relasjon til lærere, samt forventninger og støtte fra lærere**

Drugli (2012, s. 122) sier at det å ha fokus på relasjonen mellom lærer og elev ikke bare kommer elevene til gode, men også lærerne selv. Det å etablere positive lærer-elev-relasjoner vil kunne føre til at jobben som lærer blir lettere og triveligere enn om dette ikke er på plass. Dette fordi en god relasjon til elevene vil fremme samarbeid og motivasjon. Relasjonen er der uansett, men det er lærernes ansvar å gjøre den god og å fremme respekt for elevene (Drugli, 2012, s. 122).

Læreren som hadde gitt Andrea håp for framtida gjennom å si at «med utdanning, så kan du bli hva du vil, dra dit du vil og gjøre det du vil», viser hvor viktig en lærer kan være i en elevs liv. Andrea brukte lærerens utsagn som motivasjon til å komme seg gjennom videregående til tross for store utfordringer. Verdien av at noen tror på deg og er en støttespiller kan bidra til å utvikle et positivt selvbilde.

Dette samsvarer med det Fugate og Gently (2016, s. 84) sier om betydningen av en god relasjon mellom lærere og elever, at det kan være med på å øke motivasjonen for fagene og håndtere større faglige utfordringer. Flere av deltakerne beskrev hvordan læreren var av stor betydning for deres interesse for fagene, og derav økte deres motivasjon og følelse av tilhørighet.

På den andre siden kan negative interaksjoner som kritikk, mas, anmerkninger og mange beskjeder være kontraproduktive i den forstand at de kan fungere som en trigger for sterke følelser i relasjonen mellom læreren og eleven, spesielt for elever med ADHD (DuPaul & Weygandt, 2006, i Ewe, 2019). På den andre siden vil lærere som er sensitive for elevenes behov og forsøker å møte dem der de er, og på den måten legge best mulig til rette for god læring, kunne oppleve å få elever som vil fungere bedre (Brophy, 1996, i Ewe, 2019). Dette

understreker det grunnlaget en god relasjon mellom lærer og elev legger for en god skolehverdag og best mulig utnyttelse av faglig potensiale.

### **5.2.2 Press og støtte fra foreldre**

En deltaker beskrev at mora hadde sagt hun ikke fikk lov til å slutte på videregående, dette var et tydelig press, men et press som fungerte. Andre deltakere beskrev en støtte fra foreldrene, noe som hos noen kompenserte for manglende hjelp og støtte fra lærerne. En deltaker fikk hjelp av faren sin til matteleksene og mente hun ikke hadde stått i matte om hun ikke hadde fått denne hjelpen. Denne støtten fra foreldrene var et synlig bevis på hvor viktig foreldrene mente det var at hun skulle komme seg gjennom videregående. En studie utført av Johansson (2021) viser at foreldre som fra et tidlig stadium understreket hvor stor rolle utdanning spilte for framtida til barna sine, hadde stor innvirkning på at disse elevene skjønte og selv også brydde seg om å ville fullføre utdanningen sin med gode karakterer (Johansson, 2021).

### **5.2.3 Tilpasninger**

Linda beskrev at en lærer gjorde en tilpasning som gjorde at hun forsto mer av tema. Det gikk ut på at hun fikk innhente informasjon på egne måter, for eksempel gjennom å se film, da læreren så at hun lærte bedre av dette. Ellers trakk hun fram det å få ta pauser som avgjørende for å fungere i skolehverdagen. Mange av deltakerne trakk fram at de lærerne de hadde en god relasjon til, var samtidig de lærerne de følte seg sett av og som bidro til å gjøre skolehverdagen enklere ved å legge til rette for best mulig læring ut fra deres forutsetninger på.

Tilpasset opplæring er av stor betydning for elever med utfordringer relatert til ADHD (ADHD Norge, 2021, s. 27). Jenter blir ofte litt glemte i klasserommet når tilpasninger skal gjøres (Nielsen, 2014, s. 15). Noe som kan øke sjansen for at jentene blir mer synlige, kan være det å få en diagnose. Selvfølgelig skal ikke alle ha en diagnose for å bli sett, men de som strever har rett til å bli oppdaget. Ved å sette søkelys på hvilke tilpasninger som trengs for denne elevgruppen, kan man også øke sjansen for at de klarer seg bedre uavhengig av om de får diagnosen eller ikke.

Dette sammenfaller med hvordan Befring og Uthus (2019, s. 508) beskriver utfallet for litt usynlige elever, sett bort fra at de beskriver rolige elever generelt, ikke spesielt jenter.

Elever som ikke gjør så mye ut av seg, men sitter rolig og ser ut som de følger med, blir mange ganger overlatt til seg selv og litt glemt av lærerne (Befring og Uthus, 2019, s. 508). Dette med å være rolig og ikke gjøre så mye ut av seg, kan være med på å forklare hvorfor deltakerne ble oversett. Spesielt de to av dem som snakket om oppmerksomhet mot mer synlige medelever. Det var både gutter med ADHD, samt gutter og jenter med andre utfordringer som hadde kommet inn på det som da het særskilt grunnlag. Katrine beskrev hvordan hun følte seg oversett på grunn av at det var mange veldig synlige elever som krevde oppmerksomhet. Hun sammenlignet det som skjedde med seg selv med en elgpåkjørsel. Veldig dramatisk for den det gjelder, men ikke noe som får stor oppmerksomhet eller som involverer mange andre. De veldig synlige elevene med tydelige utfordringer og kaoset rundt dem, beskrev hun som et terrorangrep. Et terrorangrep går aldri upåaktet hen. Hun gjorde det klart at hennes utfordringer selvfølgelig ikke ble oppdaget når det var så mye kaos i klasserommet.

### **5.3 Tanker om hvilke tilpasninger som kunne vært til mer hjelp på videregående**

Funnene viser at flere av deltakerne nevnte manglende struktur og organisering av skolehverdagen som en stor utfordring. Utfordringer med tidsfrister og skippertak som en foretrukket generell arbeidsmetode ble også beskrevet. Det er derfor av betydning å se på tiltak med tanke på struktur som et viktig moment i tilrettelegging for jenter med ADHD.

ADHD Norge (2021, s. 28) nevner hva som kan gjøres for å skape struktur og bidra til at elever med ADHD klarer å gjennomføre skoleoppgaver. Korte tidsfrister, men samtidig nok tid til oppgaven framheves som hensiktsmessig for elever med ADHD. Tydelighet i forventninger og hjelp til å skape struktur og avgrensning er essensielt for å tilrettelegge for elever med ADHD (ADHD Norge, 2021, s. 28). Dette samsvarer med det ene fellestrekket hos deltakerne, som var at de følte de hadde kunnet utnyttet sitt faglige potensiale bedre dersom de hadde hatt mange korte tidsfrister i stedet for få og lange tidsfrister. Deltakerne beskrev utfordringer med for få tidsfrister i løpet av året og mange beskrev skippertak som sin generelle arbeidsmetode. Tidspress var nødvendig for å få til å gjennomføre til riktig tid.

Hva kan vi gjøre for å få en struktur på skolehverdagen som kan bidra til å minske følelsen av kaos? Holthe og Langvik (2017, s. 6) nevner at åpne oppgaver kan være utfordrende for

kvinner med ADHD, fordi de har lett for å bli distraheret og vanskelig for å strukturere seg selv. De har behov for interessante, konkrete oppgaver som følges av en kort tidsfrist, gjerne med umiddelbar belønning, da dette fremmer motivasjon og produktivitet. Dette sammenfaller med det deltakerne beskriver som mangelvare på videregående. Det ble nevnt at kortere tidsfrister hadde vært mye mer hensiktsmessig for dem i stedet for lange frister få ganger i året. Ivens (2021, s. 183) hevder at de utfordringene som mange unge jenter med ADHD møter i skolen, ikke ville vært der om undervisningen hadde vært lagt opp på en annen måte. Dette kan inspirere til å legge opp undervisningen på en annen måte, slik at jenter med (udiagnostisert) ADHD har sjanse til å få en best mulig skolehverdag.

Tuckman (2022) beskriver at nevrotypiske personer klarer å bestemme seg for å gjennomføre det som er nødvendig for å nå målene sine og å faktisk gjøre det. Desto lenger unna en mulig belønning eller straff er, desto mindre motivert av det er personer med ADHD. Personer med ADHD trenger ofte tidspress. De har ingen problemer med å *forstå* at det er lurt å komme i gang så raskt som mulig, men de har problemer med å faktisk gjøre det (Tuckman, 2022). Dette har med utfordringer med eksekutive funksjoner å gjøre.

Holthe og Langvik (2017) beskriver hvordan utfordringer med eksekutive funksjoner påvirker selvreguleringen og evnen til å kunne jobbe målrettet. Det kan vise seg gjennom dårlig tidsstyring, en tendens til å kjede seg, prokrastinering, ubeslutsomhet, organiseringsvansker, problemer med uoppmerksomhet og følelser. Det er typisk å streve med ubeslutsomhet, samt stress og følelsen av uforutsigbarhet som et resultat av dårlig planlegging og strukturering (Holthe & Langvik, 2017). Dette viser at disse jentene trenger hjelp utenfra til planlegging, tidsstyring og strukturering. Deres eksekutive funksjoner er svekket på en slik måte at det hjelper ikke hvor motivert de er eller hvor lyst de har til å gjennomføre en oppgave, de trenger ekstern hjelp til struktur for å i det hele tatt ha muligheten til å gjennomføre.

Som nevnt i funnene, var tidspress noe som motiverte deltakerne til å gjennomføre oppgaver. Samtidig ble det nevnt at dersom det hadde vært flere korte frister for innlevering oftere, i stedet for lange, men få frister gjennom året, så hadde de hatt mulighet til å utnytte sitt faglige potensiale bedre. Dette sammenfaller med eksempler fra «Lærerguiden: Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen.» (ADHD Norge, 2021), hvor korte tidsfrister trekkes fram som positivt for elever med ADHD. Der oppfordres det til å gi hjelp til å bryte større oppgaver som sær oppgaver eller prosjekter ned i mindre, begripelige deler. Det foreslås at læreren i samarbeid med eleven kan finne struktur i oppgaven, sette korte frister og så skrive om ett og

ett tema innenfor disse rammene (ADHD Norge, 2021). Det å se hele oppgaven under ett blir for overveldende for elever med ADHD og kan føre til at de gir opp hele oppgaven.

Vansker med tidsstyring henger sammen med et eksternt tidspres. Vanskene med tidsstyring hos jenter med ADHD kan komme til uttrykk gjennom at de veldig ofte er for sent ute, når de skal levere en skoleoppgave er de ofte ute i siste liten (Hill, 2021, s. 86). De har ikke klart å beregne nok tid til å fullføre en oppgave og får det derfor veldig travelt på slutten. Underveis har de prokrastinert, jenter med ADHD bærer spesielt preg av en unngåelses- og utsettelsesatferd (Holthe & Langvik, 2017). Dette sammenfaller med deltakeren Katrine sine uttalelser om at hun kunne vært en publisert forfatter dersom dette med korte tidsfrister hadde blitt hensyntatt både i skolen og i samfunnet ellers. Hun uttrykte at samfunnet ikke er rigget for folk som arbeider i rykk og napp og best under press, det er rigget for de som jobber jevnt og trutt innenfor avmålte rammer. Paradokset er at begge deler kan gi like gode resultater.

## 6 Avslutning

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å finne ut hvordan fem kvinner som fikk ADHD-diagnosen i voksen alder opplevde sin videregående skolegang. Basert på funnene i studien drøftet opp mot forskning og teori på området, er det gjennom deltakernes beskrivelser av opplevelsen av sin videregående skolegang kommet fram hvilke faktorer som bidro til fullføring av videregående. Herunder indre faktorer, ytre faktorer, med spesiell vekt på hvilke tilpasninger som var og kunne vært nyttige.

Jeg ville også finne ut hvordan disse kvinnene opplevde sin videregående skolegang for å kunne finne ut noe om hva som er viktig å se etter hos unge kvinner i videregående. Dette for å kunne optimalisere forutsetningene for å lykkes best mulig for alle elever, diagnose eller ei. Funnene belyser hva det var som gjorde at disse kvinnene fullførte videregående og sier noe om hva som kan være viktig å fokusere på i skolen, slik at man kan tilrettelegge for at enda flere skal få til å fullføre videregående. Ved å utvikle en god lærer-elev-relasjon kan man finne ut mer om hvordan elevene har det på innsiden, og dermed være med på å påvirke disse indre faktorene gjennom å få innblikk i hvordan elevene faktisk har det. Selv om maskering har bidratt til at noen elever har klart å fullføre videregående, betyr ikke det at det er til det beste for dem at dette måtte til. Ytre faktorer som bidro til fullføring av videregående er også viktig å vite noe om, slik at man kan være bevisst dette og tilrettelegge ut fra det.

Andre tilnærminger på dette temaet kunne vært å i tillegg faktisk snakke med lærerne som underviste disse elevene, for å få et innblikk i deres syn på utfordringene – sett i lys av at elevene har fått en ADHD-diagnose i voksen alder. Utfordringen med dette, er at det er en viss avstand i tid og det er ikke sikkert lærerne husker alt om akkurat disse elevene. Det kunne selvfølgelig også vært utført en studie på generelt grunnlag, om hvordan lærere tenker rundt elever med usynlige utfordringer, og da spesielt jenter.

Samtidig som det publiseres mer og mer forskning på ADHD hos jenter/kvinner og temaet blir belyst i media, er studier som dette av betydning for å sette søkelyset på at ADHD er utbredt også hos jenter/kvinner. Det handler om at oppfatningen i samfunnet skal bli endret – vet «hele samfunnet» at jenter kan ha ADHD? Opplysning vil kunne bidra til mindre stigmatisering og mer synliggjøring av jenter med ADHD, noe som kan føre til at tidligere hjelp og tiltak blir iverksatt for flere. Det vil ha en nytteverdi for de personene det gjelder, men også sett i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Det å finne ut noe om mulige faktorer som

bidrar til at jenter med udiagnostisert ADHD og/eller usynlige utfordringer klarer å fullføre videregående, vil kunne ha nytteverdi for alle lærere, foreldre og helsepersonell.

Til slutt viser studien omfanget av konsekvenser det kan få for kvinner som ikke får ADHD-diagnosen før i voksen alder. I denne studien deltok fem kvinner og av de var en av de 100 % ufør og en annen 50 % ufør på grunn av ADHD-diagnose, det er en ganske stor forekomst for et så lite utvalg. Samtidig samsvarer den med en studie av personer med ADHD der 33 % av deltagerne rapporterte at de var innvilget uføretrygd (Gjervan, 2014). Det er nærliggende å mene at tidlige tiltak og så tidlig diagnostisering som mulig vil kunne øke sjansen for å forebygge dette utfallet. Betydningen av økt fullføringsgrad i videregående skole er betydelig i et samfunnsøkonomisk perspektiv, men også for de personene det gjelder sin fungering, helse og jobbsikter (Lyngsnes & Rismark, 2019, s. 19). Det sier noe om hvor stor innflytelse og betydning lærere og skolepersonell kan ha for elevenes liv, både mens de går på skolen og spesielt senere i voksenlivet. Refleksjonene rundt funnene kan være betydningsfulle å ta med seg inn i en jobb som lærer eller spesialpedagog, og kan også være nyttig for andre som jobber med mennesker, samt for foreldre. Funnene kan vise en retning selv om jeg har intervjuet et lite utvalg på fem kvinner. Alle har som sagt rett på tilpasning i skolen, og det kan ikke bli sagt mange nok ganger at det er av særdeles stor betydning å ta hensyn til dette fordi vi ikke *vet* hvilke utfordringer alle har. Vi kan heller aldri få vite dette helt sikkert selv om vi snakker med elevene, derfor er det viktig med en godt gjennomtenkt tilnærming til tilrettelegging og tilpasning til det beste for alle.

Fisken er som kjent den skapningen som sist vil oppdage vannet. Bevisstgjøring er derfor essensielt for å kunne oppdage hva som trengs å endres på og hva som fungerer i skolen. Det kan bli usynlig for de som går i det hver dag, som fisken i vannet. Det å ta med seg essensen av noen av funnene fra dette prosjektet inn i en jobb som lærer eller spesialpedagog, kan være med på å skape bevissthet rundt usynlige jenter og bidra til at flere elever får den tilpasningen de har krav på.

## Referanseliste

ADDA. (2023, 1. mai) ADHD Masking: Does Hiding Your Symptoms Help or Harm?  
<https://add.org/adhd-masking/>

ADHD Norge. (2023). *ABC om ADHD portalen*. [ABC om ADHD \(adhdnorge.no\)](https://adhdnorge.no)

ADHD Norge. (2021). *Lærerguiden: Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole*. [Brosjyre].  
<https://www.adhdnorge.no/brosjyrer/laererguiden>

Akins, E. (2021). Navigating the Education System with an ADHD Girl. I J. Steer (Red.), *Understanding ADHD in Girls & Women* (s. 133 - 172). Jessica Kingsley Publishers.

Attoe, D. E og Climie, E. A. (2023, 30. mars). *Miss. Diagnosis: A Systematic Review of ADHD in Adult Women*.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10870547231161533>

Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 500-523). Cappelen Damm akademisk.

Berry, C. & Brunet, J. (2021). Assessment of ADHD in Girls. Unlocking Hidden Superpowers through Understanding ADHD. I J. Steer (Red.), *Understanding ADHD in Girls & Women* (s. 35 –72). Jessica Kingsley Publishers.

Cubbin, S. & Parry, A. (2021). Assessment of ADHD in Women. I J. Steer (Red.), *Understanding ADHD in Girls & Women* (s. 211 - 265). Jessica Kingsley Publishers.

Cuncic, A. (2022, 4. februar). *What is ADHD masking?*. Very well mind.  
<https://www.verywellmind.com/what-is-adhd-masking-5200863>

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.



- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher student-relationship: a systematic literature review. *Emotional and behavioural difficulties* (24, 2).  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13632752.2019.1597562?needAccess=true&role=button>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015, 30. juni). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>. Utdanningsforbundet.
- Freire, J. V. C, Cerqueira, R. A., Sousa, D. F. , Novaes, J.F.A, Farias, T. M. and and Cal, S. F. M. (2021, mars). Resilience and ADHD: What is New? *Medical Science* (9).  
[Resilience-and-ADHD-What-is-New.pdf \(researchgate.net\)](#)
- Fugate, C. M., & Gentry, M. (2016). Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving. *High Ability Studies*, 27(1) (s. 83–109). [Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving: High Ability Studies: Vol 27, No 1 \(tandfonline.com\)](#)
- Gjervan, B. (2014, 18. september). Få personer med ADHD-diagnose fullfører utdanningen. <https://www.aftenposten.no/viten/i/J1gMb/faa-personer-med-adhd-diagnose-fullfoerer-utdanningen>
- Hill, P. (2021). Treatment of ADHD in Girls. I J. Steer (Red.), *Understanding ADHD in Girls & Women* (s.73-106). Jessica Kingsley Publishers.
- Hinshaw, S. P., Nguyen, P.T., O’Grady, S. M. & Rosenthal, E. A. (2021). Annual Research Review: Attention - deficit/hyperactivity disorder in girls and women: underrepresentation, longitudinal processes, and key directions. *J Child Psychol Psychiatry*, 63(4), 484-496. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13480>

- Holthe, M. E. G. (2017). *ADHD hos kvinner*. ADHD Norge. [Brosjyre].  
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/adhd-hos-kvinner>
- Holthe, M. E. G. & Langvik, E. (2017). The Strives, Struggles, and Successes of Women Diagnosed With ADHD as Adults. *Sage journals*.  
<http://hdl.handle.net/11250/2436561>
- Ivens, V. (2021). Too Little Too Late? Coaching girls with ADHD. I J. Steer (Red.), *Understanding ADHD in Girls & Women* (s. 173 - 210). Jessica Kingsley Publishers.
- Johannessen, A., Tufte., P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johansson, S. T. (2021) Looking back on compulsory school: narratives of young adults with ADHD in Sweden. *Emotional and behavioural difficulties* (26/2).  
[Looking back on compulsory school: narratives of young adults with ADHD in Sweden \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com)
- Kosaka, H., Fujioka, T. og Jung, M. (2018, 6. april). *Symptoms in individuals with adult-onset ADHD are masked during childhood*.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6689273/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2016). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. (2. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Lawrence, L. (2015, juli – september). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care* (4, 3), (s. 324-327).  
<https://doi.org/10.4103%2F2249-4863.161306>

- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.) Cappelen Damm.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Dåsvatn Homme, A., Terje Manger, T., Kirkebøen, L. J. og Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2019). Unges veier, omveier og avveier gjennom yrkesopplæring. I K. Lyngsnes og M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (s. 19 – 43). Gyldendal.
- Mackenzie, G. (2018, 23. februar). Building Resilience among Children and Youth with ADHD through Identifying and Developing Protective Factors in Academic, Interpersonal and Cognitive Domains. *Journal of ADHD and Care*.  
<https://openaccesspub.org/jac/article/699#ridm1851128612>
- Malterud, K. (2012, 4. desember). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, (s. 795-805).  
<https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., og Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002*. Rapport 3/2006. NIFU STEP.
- Moen, T. (2019). Tilpasset opplæring i videregående skole – nasjonale føringer, teoretiske begrunnelser og praksis. I K. Lyngsnes og M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (s. 68 – 86). Gyldendal.
- Moen, T. (2021a). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang og T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23 – 40). Universitetsforlaget.

- Moen, T. (2021b). Undervisningens relasjonelle dimensjon: en forutsetning for læring? I T. Lekang og T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 281 – 296). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nielsen, H. B (2014): Forskjeller i klassen: kjønn i kontekst. I Nielsen H., B. (Red). *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 11-32). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2022, 13. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*.  
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statped. (2022, 15. juni). *Barn og elever med ADHD*. <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/hva-er-adhd/>
- Steer, J. (2021). Introduction: Girls and Women have ADHD Too! I J. Steer (Red.), *Understanding ADHD in Girls & Women* (s. 13 – 33). Jessica Kingsley Publishers.

- Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K. - A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 643 – 661). (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2022). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (3. utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. (2020, 3. desember). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 3. mai 2023 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tuckman, A. (2022, 12. august). ADHD Minds Are Trapped in Now (& Other Time Management Truths). *Additude: Inside the ADHD mind*. <https://www.additudemag.com/time-management-skills-adhd-brain/>
- Young, S., Adamo N., Ásgeirsdóttir, B.B., Branney, P., Beckett, M., Colley, W., Cubbin, S., Deeley, Q., Farrag, E., Gudjonsson, G., Hill, P., Hollingdale, J., Kilic, O., Lloyd, T., Mason, P., Paliokosta, E., Perecherla, S., Sedgwick, J., Skirrow, C., Tierney, K., van Rensburg, K. & Woodhouse, E. (2020, 12. august). Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit/ hyperactivity disorder in girls and women. *BMC Psychiatry*. <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-020-02707-9>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge – en statusrapport*. (Folkehelseinstituttet rapport 4/2016).

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide til forskningsprosjektet

#### *«Hvordan opplevde kvinner som har fått ADHD-diagnose i voksen alder sin videregående skolegang?»*

#### Oppstart:

- Presentere meg selv, takke for interessen og at deltakeren stiller opp, skape en trygg ramme for intervjuet
- Beskrivelse av formålet med studien
- Forklare konfidensialiteten
- Informasjon om hva vi gjør dersom forskningsdeltakeren ikke kan eller vil besvare et spørsmål

#### Hvem er du?

- Hvor gammel er du nå?
- Hva gjør du i dag?
- Hvor gammel var du da du fullførte videregående?
- Hvilken studieretning gikk du på?
  
- Hvor gammel var du da du fikk diagnosen ADHD?
- Kan du si noe om hva det var som gjorde at du ble diagnostisert med ADHD?
- Hva følte du da du fikk diagnosen?
- Hvordan reagerte familien din på at du fikk diagnosen?
- Påvirket diagnosen synet på deg selv og hendelser i livet ditt før du fikk diagnosen?
- Forskning sier at ADHD blir oppdaget sent hos jenter fordi symptomene ikke er så synlige for omgivelsene – hva tenker du om dette?

**Din videregående skolegang:****Deg selv:**

- Hvilken opplevelse sitter du igjen med av videregående?
- Hvis du skal beskrive deg selv og hvordan du framsto, hvordan vil du gjøre det?
- Hvordan tror du at du ble oppfattet?
- Var du fornøyd med hvordan du hadde det generelt?
- Sammenlignet du deg selv med medelevene dine og hvordan følte du deg da?
- Var du fornøyd med ditt faglige utbytte og dine faglige prestasjoner?
- Føler du at du fikk utnyttet ditt faglige potensiale? Varierte dette fra fag til fag?

**Lærere:**

- Hvordan tror du at du ble oppfattet av lærerne, hvordan ville lærerne beskrevet deg på videregående?  
Ville dette være ulikt fra lærer til lærer og tror du fagområde spiller noen rolle?
- Opplevde du forventninger fra lærerne?
- Opplevde du at det ble gjort noen tilpasninger for deg fra lærerne?
- Var dette ulikt fra fag til fag?
- Hvis ikke, hvilke tilpasninger tenker du kunne hjulpet deg til å utnytte det faglige potensialet ditt? Hvis ja, hvilke andre tilpasninger tenker du kunne hjulpet deg til å utnytte det faglige potensialet ditt?

**Familie:**

- Hvem vokste du opp med?
- Opplevde du forventninger fra foresatte/foreldre?
- Hvordan tror du at du ble oppfattet av foreldrene dine, hvordan ville foreldrene dine beskrevet deg på videregående?

**Medelever:**

- Hvordan tror du at du ble oppfattet av medelevene dine, hvordan ville medelevene dine beskrevet deg på videregående?
- Opplevde du forventninger fra medelevene dine?



**Deg selv:**

- Når du tenker tilbake, hva tror du det var som gjorde at du fullførte videregående?

**Oppklaring og avslutning:**

- Hvordan synes du dette var?
- Er det noe du vil gå gjennom? Er det noe du føler mangler som du vil si noe om?
- Du er velkommen til å ta kontakt med meg for å gå gjennom intervjuet på et senere tidspunkt – før jeg sletter personopplysningene.
- Takke nok en gang for at deltakeren stilte opp.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### *«Hvordan opplevde kvinner som har fått ADHD-diagnose i voksen alder sin videregående skolegang?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kvinner som har fått diagnosen ADHD i voksen alder har opplevd sin videregående skolegang. Hva var det som gjorde at de fullførte videregående? I dette skrevet gir vi deg informasjon om formålet med prosjektet og hva din deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette prosjektet vil jeg snakke med kvinner i alderen ca. 20-40 år, som har fullført videregående og i voksen alder fått diagnosen ADHD. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan de har opplevd sin videregående skolegang. Dette for å kunne finne ut noe om hva som kan gjøre at jenter med uoppdaget ADHD/lignende symptomer får til å fullføre videregående. Opplevde de at det ble gjort noen tilpasninger? Og hvis ikke, tenker de at det hadde vært hensiktsmessig med noen tilpasninger?

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave på studiet «Master i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk» ved Nord Universitet, Levanger.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

I dette prosjektet skal det totalt intervjues 3-5 personer. Du er valgt ut på bakgrunn av at jeg har fått kontakt med deg via ADHD Norge eller via bekjente og du oppfyller utvalgsriteriet som er at du er en kvinne i alderen 20-40 år som har fullført videregående og i voksen alder fått diagnosen ADHD.

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

Hvis du velger å delta i dette forskningsprosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Selve intervjuet vil vare ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din opplevelse av din videregående skolegang og går inn på f.eks. ditt forhold til lærere, medelever og familie. Det blir tatt lydopptak av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du på hvilket som helst tidspunkt trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noe negativt utfall for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi kommer bare til å bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun veileder Karianne Berg og student Siri Gun S. Tromsdal som vil ha tilgang til opplysningene.
- Tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine: Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lydopptaker vil låses inn og datamaterialet vil oppbevares innelåst.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. november 2019. Personopplysninger og lydopptak slettes etter sensur og senest 1. februar 2020.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende inn klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette forskningsprosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Nord Universitet ved Karianne Berg (veileder), på e-post til [karianne.berg@nord.no](mailto:karianne.berg@nord.no) eller Siri Gun S. Tromsdal (student), på e-post til [siri.g.tromsdal@student.nord.no](mailto:siri.g.tromsdal@student.nord.no) eller telefon: 90 06 82 99.
- Nord Universitets personvernombud: Toril Irene Kringen, på e-post til [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post til [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

## **Med vennlig hilsen**

Karianne Berg

Siri Gun S. Tromsdal

Prosjektansvarlig  
(veileder)

Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Siri Gun S. Tromsdal og Karianne Bergs prosjekt «Kvinner som har fått diagnosen ADHD i voksen alder - hvordan opplevde de sin videregående skolegang?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. november 2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

30.04.2022, 14:11

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

267141

### Prosjekttittel

Kvinner med fullført videregående utdanning som har fått diagnosen ADHD uoppmerksom type i voksen alder.

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karianne Berg, karianne.berg@nord.no, tlf: 75517751

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Siri Gun Snekkvik Tromsdal, sirigun@gmail.com, tlf: 90068299

### Prosjektperiode

06.05.2019 - 15.05.2020

### Vurdering (2)

---

#### 13.12.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.12.2019.

Vi har nå registrert 15.05.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (15.11.2019) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 28.05.2019 - Vurdert

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c8f7bf0-4459-433c-babf-1aeaa6a31f9f>

1/3

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 28.05.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.11.2019.

#### 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 art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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 lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

NSD 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 dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

30.04.2022, 14:11

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)