

Masteroppgave

«Pedagog-elev-relasjon når elev har ADHD»

En kvalitativ studie om pedagogens relasjonskompetanse i møte med elever med ADHD

Kaisa Gundersen & Tobias Wergeland Putkowski

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
40 studiepoeng

Institutt for Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet - Universitetet i Oslo
Vår 2023



SAMMENDRAG

Formål og bakgrunn for valg av tema

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hva pedagoger vektlegger i samhandlingen når de skal bygge relasjon med elever som har ADHD. Ved å undersøke dette håper vi på å bidra med økt kunnskap på tematikken pedagog-elev-relasjon når elev har ADHD. Den høye forekomsten av ADHD kombinert med viktigheten av en god pedagog-elev-relasjon, er bakgrunnen for valgt tematikk. Innføringen av Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 og dets nåværende fokus på folkehelse og livsmestring i skolen gjør tematikken særlig aktuell.

Problemstilling og forskningsspørsmål

"Hvordan kan pedagogens relasjonskompetanse legge til rette for en god samhandling mellom pedagog og elev når elev har ADHD»

For å svare på problemstillingen er det formulert tre forskningsspørsmål: «*Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?*», «*Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?*» og «*Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?*»

Utvalg, metode og gjennomføring

I denne studien benyttes en kvalitativ tilnærming med en kombinasjon av semistrukturerte intervju og observasjon som metode. Utvalget består av fem pedagoger fra mellomtrinnet som har én eller flere elever med ADHD i sin(e) nåværende eller tidligere klasse(r), eller som har annen tidligere erfaring med elever med ADHD. Det fenomenologiske perspektivet danner grunnlaget for analysen, og fremhever pedagogenes erfaringer og refleksjoner fra egen praksis. Intervjuene har blitt tatt opp med diktafon, og deretter transkribert. Til slutt ble transkripsjonen kategorisert og analysert basert på en tematisk analyse. Resultatet av den tematiske analysen ble temaene: *relasjonskompetanse, krav og forventninger, tillit, sårbart ved fravær, humor og foreldresamarbeid.*

Resultater

1. Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?

Det fremkommer av funnene at flertallet av informantene viser tilnærmet lik forståelse av begrepet relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse beskrives blant annet som kunnskaper om hvordan bygge relasjon, bevissthet rundt hva som skal til og hvordan pedagog skal tilnærme/møte en elev.

2. Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?

Samhandlingen mellom pedagog og elev med ADHD kan påvirkes på flere områder. Det er mulig at det stilles høyere krav til pedagogens evne til å justere *krav og forventninger* og til å skape *tillit* som følge av at eleven har ADHD. utfordringen for samhandlingen er at det kan bli *sårbart ved fravær* av pedagog dersom eleven opplever å ha en god relasjon til kun én pedagog. Samhandlingen kan påvirkes i den grad at pedagogen må være bevisst på at personavhengighet hos elev med ADHD kan forekomme. Videre er pedagogens utfordring å legge til rette for at eleven med ADHD har gode og trygge relasjoner til flere pedagoger og voksenpersoner på skolen.

3. Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?

Funnene viser til en tilnærming som er mye preget av *humor* og tett *foreldresamarbeid*. Elever med ADHD ser ut til å respondere godt på bruk av *humor*, dette ser ut til å være en god måte å tilnærme seg på når pedagog skal bygge relasjon til elever med ADHD. Dette kan komme av de kreative evnene til elever med ADHD. Å tilnærme seg elever med ADHD gjennom et godt *foreldresamarbeid* kan vise seg å være fordelaktig for pedagog-elev-relasjonen. *Foreldresamarbeidet* bør bære preg av positivitet og skryt fra pedagog til foresatte.

Konklusjon

Først og fremst bør pedagogen være seg bevisst hvordan vedkommende forstår relasjonskompetanse. Det vil si hvordan pedagogen kan jobbe målrettet med å bygge relasjon til elever med ADHD. Samhandlingen kan påvirkes dersom eleven har ADHD. Pedagogen bør derfor i større grad vektlegge å bygge *tillit* og å *justere krav og forventninger* etter elevens behov. Pedagogen bør også være bevisst på at elever med ADHD kan oppleve det som *sårbart ved fravær* av pedagogen som står dem nærmest. Pedagogen bør derfor jobbe aktivt med å skape *tillit*, samt forebyggende for å begrense elevens opplevelse av *sårbarhet ved fravær*. Når pedagogen skal tilnærme seg elever med ADHD vektlegges *humor* og *foreldresamarbeid*.

FORORD

Denne masteroppgaven setter punktum for 5 års skolegang for oss begge. Vi ser tilbake på de siste 5 årene som krevende, men også veldig lærerike. Arbeidet med masteroppgaven har vist seg å være en prosess preget av oppturer og nedturer. Men mest av alt har det vært utrolig gøy å se det som startet som en idé, utvikle seg til et ferdig produkt. Det har også vært spennende å kunne få muligheten til å tilegne oss ny kunnskap på et område vi har interesse for og bryr oss om. Vi føler oss klare for å ta fatt på livets neste kapittel i arbeidslivet.

Da vi tidvis er to ustrukturerede sjeler, fant vi fort ut at en partner i masterskrivingen kunne hjelpe oss på veien. På denne måten har vi alltid hatt en deadline og noen å levere for. Hele oppgaven er et gjennomarbeidet fellesprodukt. Det vil si at alle beslutninger er tatt i fellesskap, og alt som er skrevet er vurdert og redigert av begge parter.

Vi ønsker å rette en stor takk til samboere, venner og familie som har støttet og heiet på oss gjennom hele denne prosessen. Vi ønsker også å takke veilederen vår Michael B. Lensing, for et kritisk blikk med detaljerte og gode tilbakemeldinger. Takk for at du har vært så tilgjengelig for oss og alltid tatt deg tiden når vi trenger det. Sist, men ikke minst vil vi rette en stor takk til informantene! Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig. Det har vært inspirerende å møte dere, og høre deres erfaringer og synspunkt på temaet.

Juni 2023

Kaisa Gundersen & Tobias Wergeland Putkowski

1	INTRODUKSJON	6
1.1	Aktualitet og bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2	Problemstilling og avgrensning	7
1.3	Begrepsavklaringer	8
1.4	Foreliggende forskning	9
1.5	Oppgavens oppbygging	11
2	TEORETISK BAKGRUNN	13
2.1	ADHD.....	13
2.1.1	Diagnosemanualene	13
2.1.2	Utredning og komorbiditet	14
2.1.3	Behandling.....	15
2.2	ADHD i skolen	16
2.2.1	ADHD på mellomtrinnet	17
2.2.2	Styrker ved ADHD	18
2.3	Relasjonell kompetanse	18
2.3.1	Fjorten dimensjoner av relasjonskompetanse	19
2.3.2	Ni egenskaper for relasjonsbygging	24
2.3.3	Fire fenomener som kan skade relasjonen.....	24
2.4	Relasjonell kompetanse i skolen.....	25
3	METODE	27
3.1	Kvalitativ forskningsmetode	27
3.2	Fenomenologisk tilnærming.....	27
3.3	Utvalg og datainnsamling	28
3.4	Intervju og observasjon som metode	29
3.4.1	Semistrukturert intervju	30
3.4.2	Intervjuguide	31
3.4.3	Pilotintervju	32
3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	33
3.6	Datahåndtering	34
3.7	Transkripsjon	35
3.8	Forskningens kvalitet	36
3.8.1	Validitet.....	36
3.8.2	Reliabilitet	37
3.9	Forskningsetiske hensyn og betraktninger	38
3.10	Metode for analyse	39
3.11	Gjennomføring av analyse	40

4	PRESENTASJON AV FUNN	43
4.1	Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?	43
4.1.1	Relasjonskompetanse	43
4.2	Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?	44
4.2.1	Krav og forventninger	44
4.2.2	Tillit	46
4.2.3	Sårbart ved fravær.....	47
4.3	Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?	48
4.3.1	Humor	48
4.3.2	Foreldresamarbeid	50
5	DISKUSJON AV FUNN	51
5.1	Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?	51
5.1.1	Relasjonskompetanse	51
5.2	Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?	52
5.2.1	Krav og forventninger	52
5.2.2	Tillit	54
5.2.3	Sårbart ved fravær.....	55
5.3	Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?	56
5.3.1	Humor	56
5.3.2	Foreldresamarbeid	58
6	AVSLUTNING	60
6.1	Hovedfunn og refleksjoner	60
6.2	Konklusjon	62
6.3	Styrker og begrensninger.....	62
6.4	Videre forskning.....	65
	LITTERATURLISTE	66
	VEDLEGG 1 - INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	75
	VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE	79
	VEDLEGG 3 - NSD-VURDERING	82
	VEDLEGG 4 - FAKTORER AV SPURKELAND	84

Antall ord i oppgaveteksten: 22228

1 Introduksjon

«En elev med ADHD er avhengig av stabile relasjoner til lærere. En lærer som ser eleven, lytter og tar det eleven sier alvorlig og greier å bygge nødvendig tillit, kan være avgjørende for at eleven klarer å gjennomføre skolegangen (ADHD Norge, 2016).»

Den overordnede tematikken for masteroppgaven er å undersøke hvordan pedagoger bygger relasjon til elever med Attention Deficit Hyperactivity Disorder (heretter ADHD). Ifølge opplæringsloven (1998, §1-1) skal skolen møte alle elever med tillit, respekt og krav, og gi elevene utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Gode tiltak for barn og elever med ADHD dreier seg først og fremst om å gjøre hverdagen trygg og oversiktlig. Udir (2022) påpeker at dette kan gjøres gjennom å sikre gode relasjoner. «Læreren må komme i posisjon slik at han/hun kan påvirke elevens atferd i positiv retning. Dette betyr at det er lærerens ansvar å skape tillit til eleven, men tillit er noe man må gjøre seg fortjent til, og det kan være vanskelig og tidkrevende å bygge opp» (ADHD Norge, 2016). Hva pedagogen velger å vektlegge, hvordan pedagogen tilnærmer seg og hvorvidt samhandling påvirkes av elevens ADHD er spørsmål som blir undersøkt nærmere i denne studien. Formålet er å undersøke tematikken pedagog-elev-relasjon når elev har ADHD, med håp om å øke kunnskapen på temaet. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hva pedagoger vektlegger i samhandlingen når de skal bygge relasjon med elever som har ADHD. Vi håper at dette kan bidra med å øke kunnskapen på tematikken pedagog-elev-relasjon når elev har ADHD.

1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Statped (2022) presiserer viktigheten av gode relasjoner mellom pedagog og elev i skolen. Elever bør møte pålitelige og forutsigbare pedagoger de kan stole på, som unngår å såre eller krenke, og som legger til rette for mestringsopplevelser. Det er helt avgjørende at pedagogen har den nødvendige kompetansen slik at de tilpasser struktur, grenser, beskjeder og forventninger til elevens nivå og forutsetninger. ADHD er en av de nevroutviklingsforstyrrelsene i Norge med høyest forekomst (FHI, 2015). Omtrentlig 3-5% av alle barn i Norge under 18 år har en ADHD-diagnose (Statped, 2022). Det betyr at det statistisk sett finnes én med ADHD i hvert klasserom. Samtidig påpeker helsedirektoratet (2022) at vansker i samspill med jevnaldrende og voksne er et hyppig problem hos barn og ungdom med ADHD.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet(LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017)

ble innført i 2020 og blir sett på som et verdiløft for den norske skolen. I LK20 blir det presentert tre nye tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap. Folkehelse og livsmestring i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Aktuelle områder innenfor temaet er blant annet grensesetting, følelser, respekt for andre, og mellommenneskelige relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskning viser at en god pedagog–elev-relasjon har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet, elevenes innsats, grad av utholdenhet, hvilke læringsstrategier elevene benytter og hvilke læringsresultater de oppnår (Frederici & Skaalvik, 2015).

Det finnes flere grunner for aktualitet og bakgrunn for valg av tema. For det første viser forskning at pedagog–elev-relasjonen når elev har ADHD ser ut til å være av dårligere kvalitet, enn dersom eleven ikke hadde hatt ADHD (Rogers & Meek, 2015; Zendarski et al., 2020). Vi vet også at forskning viser at pedagog–elev-relasjonen har stor betydning for elevenes skolegang (Frederici & Skaalvik, 2015). Den høye forekomsten av ADHD som viser at det i gjennomsnitt er én med ADHD i hvert klasserom kombinert med viktigheten av en god pedagog–elev-relasjon, er bakgrunnen for valgt tematikk. Innføringen av LK20 og dets nåværende fokus på folkehelse og livsmestring i skolen gjør tematikken særlig aktuell.

1.2 Problemstilling og avgrensning

"Hvordan kan pedagogens relasjonskompetanse legge til rette for en god samhandling mellom pedagog og elev når elev har ADHD»

Oppgaven er avgrenset til å snakke med pedagoger om deres erfaringer. Det vil si at elevene med ADHD sin stemme ikke vil bli inkludert i dette prosjektet. Vi har valgt å rekruttere pedagoger som jobber, eller har jobbet i grunnskolen fra 5-7.trinn. Oppgaven baserer seg utelukkende på pedagogens erfaringer med elever som har ADHD. For å kunne besvare denne problemstillingen, har vi valgt å utarbeide tre forskningsspørsmål som til sammen vil svare på oppgavens problemstilling.

1. Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?

Forskningsspørsmålet er viktig for å få et innblikk i hvordan informantene forstår begrepet relasjonskompetanse. Pedagogene har ulik bakgrunn, som vil være med på å påvirke

forståelsen deres av fagbegreper. Informantenes forståelse av relasjonskompetanse blir innhentet innledningsvis i forskningsintervjuene. Dette vil være med på å danne en videre forståelse av svarene deres.

2. *Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?*

Forskningsspørsmålet går ut på å undersøke hvordan informantene tenker og handler i forbindelse med den kontinuerlige samhandlingen mellom pedagog og elev med ADHD. Hensikten er å undersøke om elevens ADHD har en direkte påvirkning på samhandlingen.

3. *Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?*

Forskningsspørsmålet har som mål å få innsikt i informantenes tilnærming til elever med ADHD. Tilnærmingen innebærer både de tanker pedagogen gjør i forkant, samt hvordan pedagogen handler og hva pedagogen vektlegger i møtet med elever med ADHD.

1.3 Begrepsavklaringer

Pedagog. I denne oppgaven vil vi tilstrebe å bruke begrepet pedagog fremfor lærer. Dette på bakgrunn av at tittelen pedagog åpner opp for forskjellige yrkestitler og utdanningsbakgrunner. Når vi i denne oppgaven omtaler pedagoger, henviser vi til mennesker i skolen som har ulike funksjoner som eksempelvis sosiallærere, kontaktlærere, spesialpedagoger eller lignende. Noen steder har vi likevel valgt å beholde lærerbegrepet, dette gjelder når vi benytter direkte sitater fra litteratur, forskning og informantene.

Samhandling og *samspill* bli brukt synonymt og noe om hverandre, dette på bakgrunn av begrepene blir begge brukt i litteraturen om temaer som omhandler det samme. Store norske leksikon beskriver samhandling som en betegnelse på samspill eller vekselvirkning mellom to eller flere som er i aktivitet med hverandre (Noack & Tjora, 2018).

ADHD blir brukt om barn som har diagnosen Attention Deficit Hyperactivity Disorder. For å oppfylle kriteriene for ADHD, skal kjernesymptomene uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet har vært til stede før 12-årsalderen og ha vart i minst seks måneder (Straarup & Bertelsen, 2021, s. 13).

Foreldresamarbeid blir brukt om skole-hjem samarbeidet mellom pedagog og foresatte til elever med ADHD. Det at samtlige informanter bruker begrepet foreldresamarbeid, førte til at

studien stort sett anvender dette begrepet. Foreldre og foresatte blir også brukt om hverandre og henviser til de(n) som har det primære foreldreansvaret for barnet.

1.4 Foreliggende forskning

I søket etter tidligere forskning, viste det seg at det finnes en del forskning på ADHD og relasjon mellom lærer og elev. Det meste av forskningen fokuserer derimot på de to fenomenene hver for seg, noe som viser seg ved at forskning på relasjonen mellom lærer og elev når elev har ADHD, er begrenset (Ewe, 2019, s. 145). Linda Plantin Ewe (2019) har skrevet en systematisk litteraturgjennomgang som sammenfatter eksisterende litteratur om relasjonen mellom elever med ADHD og lærerne sine. Da den overordnede tematikken for denne masteroppgaven er å undersøke hvordan pedagoger bygger relasjon med elever med ADHD, vil Ewe (2019) sin studie inkluderes for å danne bakteppet for foreliggende forskning. Studien til Ewe (2019) skriver at mye av den tidligere forskningen på viktigheten av en positiv elev-lærer relasjon har hatt et hovedfokus på elever som er typisk utviklet. Videre skriver hun at viktigheten av en god elev-lærer relasjon er enda viktigere for elever med ADHD, enn for elever uten ADHD. På tross av dette kan manglende forskning på området, være fordi forskning på ADHD hovedsakelig fokuserer på det patologiske (Malmqvist, 2018, sitert i Ewe, 2019, s. 137) og ikke nødvendigvis det sosiale aspektet (Ewe, 2019, s. 136&137).

Lærere har en tendens til å definere hyperaktivitet og uoppmerksomhet som to av de mest utfordrende atferdsmønstrene hos elevene sine (Birch & Ladd, 1998; Kapalka, 2008; Nurmi, 2012, sitert i Ewe, 2019, s. 137). ADHD kan som kjent medføre nettopp hyperaktivitet og uoppmerksomhet hos eleven. Dette kan føre til at eleven risikerer å utfordre relasjonen til læreren, dersom læreren ikke besitter kunnskaper om ADHD (Ewe, 2019, s. 137). Dette kan også føre til at læreren opplever flere konflikter og mindre grad av nærhet til elever med ADHD, i forhold til elever uten ADHD (Ewe, 2019, s. 137). Klasseromssituasjonen hvor elever møter krav som innebærer blant annet å sitte stille, være rolig og konsentrere seg, trigger ofte symptomene til ADHD. Dersom symptomene øker betraktelig i klasseromssituasjonen, kan dette svekke elevens selvoppfattelse, selvtillit og relasjon til både lærer og medelever (Gwernan-Jones et al., 2016; Henricsson & Rydell, 2004, sitert i Ewe, 2019, s. 137). Hvordan læreren håndterer en elevs hyperaktivitet og uoppmerksomhet i klasserommet, har mye å si for relasjonen. Tiltak som straffetiltak, kritikk eller andre negative reaksjoner mot atferd, virker imot sin hensikt og er generelt ineffektive (DuPaul &

Weygandt, 2006; Hattie, 2009; Kapalka, 2008, sitert i Ewe 2019, s. 137). I stedet for tiltakene nevnt over, vil elever med ADHD profitere i større grad på en lærer som kommuniserer på en sensitiv og ansvarsfull måte (Brophy, 1996, sitert i Ewe, s. 137).

Viktigheten av pedagog-elev-forholdet på typisk utviklede elevers sosiale og akademiske prestasjoner har blitt forsket bredt på tidligere ved eksempelvis Hattie (2009) og Pianta (1999) (Ewe, 2019, s. 137). Dette støttes også av Nordenbo (2008, sitert i Ewe, 2019, s. 138) som hevder at lærerens relasjonskompetanse er vital for elevens læring. På tross av forskning som støtter viktigheten av pedagog-elev-forholdet for elevers sosiale, emosjonelle og akademiske prestasjoner, er det begrenset forskning på elever med funksjonsnedsettelse (Prino et al., 2016; Rogers et al., 2015, sitert i Ewe, 2019, s. 138). Dette på tross av at et positivt pedagog-elev-forhold er bevist å være enda viktigere for elever med funksjonsnedsettelse (Ewe, 2019, s. 138). Forskning på dette feltet er sett på som særskilt viktig, da et positivt pedagog-elev-forhold er assosiert med elevers akademiske prestasjon, (Horan et al., 2016, sitert i Ewe, 2019, s. 138) mestringstro, prososial atferd og forhold til medelever (Chan et al., 2013, sitert i Ewe, 2019, s. 138). Dette er områder som elever med ADHD opplever som utfordrende (Bussing & Mehta, 2013; Sjöwall et al., 2013, Sherman, Rasmussen & Baydala, 2008, sitert i Ewe, 2019, s. 138).

Mye av forskningen på elever med ADHD og relasjon til pedagog er kvantitativ. På tross av at denne masteroppgaven er kvalitativ, vil det være nyttig å også utforske tidligere kvantitativ forskning på temaet. Studiene til Rogers et. al (2015) og Staff et. al (2022) er to kvantitative forskningsartikler som belyser relasjonen mellom pedagog og elev når elev har ADHD.

Studien til Rogers et. Al (2015) inkluderte barn fra 6-10 år. Studien hadde til hensikt å undersøke forholdet mellom barn med symptomer på ADHD og deres lærere, og om relasjonen var assosiert med barnas akademiske motivasjon. Utvalget bestod av 35 barn med klinisk forhøyede nivåer av ADHD-symptomer og 36 barn uten ADHD-symptomer mellom 6 og 10 år. Barn med symptomer på ADHD og deres lærere rapporterte begge forstyrrelser i både det emosjonelle og samarbeidet i deres relasjoner, særlig for jenter i ADHD-gruppen. For barn i ADHD-gruppen var et selvrapportert nært bånd i lærer-elev-relasjonen assosiert med økt akademisk motivasjon. Disse funnene tyder på at symptomene på ADHD kan forstyrre lærer-elev-relasjonen og kan fungere som et hinder for studenters akademiske prestasjoner (Rogers et al., 2015).

I den kvantitative Studien til Staff et al. (2022), var målet å få innsikt i relasjonen mellom tilbakemelding fra lærer og elevers ADHD-atferd. Deltagerne i studien, var elever som går på ordinære barneskoler i Nederland. Elevene hadde 56 lærere som tilhørte 40 nederlandske skoler. Deltagerne i studien var delt inn i to grupper, elever med ADHD (ADHD-gruppe) og typisk utviklede elever (TUE-gruppe). Analysene avdekket at lærere ga betydelig flere korrigerende tilbakemeldinger til elever i ADHD-gruppen, sammenlignet med TUE-gruppen. Barn i ADHD-gruppen fikk flere korrigerende enn positive tilbakemeldinger. Flere analyser av ADHD-gruppen indikerte at lavere nivåer av positiv tilbakemelding var knyttet til høyere nivåer av motorisk hyperaktivitet. Høyere nivåer av korrigerende tilbakemelding var assosiert med høyere nivåer av verbale hyperaktiviteter (Staff et al., 2022). Lærere ga mer korrigerende tilbakemeldinger til barn med ADHD enn til typisk utviklende barn, og lærertilbakemeldinger til barn med ADHD var assosiert med nivåer av hyperaktivitet. Funnene viste til at et nært lærer-elev-forhold kan fungere som en beskyttende faktor for mottak av korrigerende tilbakemeldinger blant elever med ADHD (Staff et al., 2022).

1.5 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 «introduksjon» har oppgavens formål og tematikk blitt presentert, etterfulgt av aktualitet og bakgrunn for valg av tema. Problemstilling og forskningsspørsmål med tilhørende begrunnelse og avgrensning har blitt redegjort for, samt et utvalg av foreliggende forskning.

I kapittel 2 «teoretisk bakgrunn» vil den teoretiske bakgrunnen for oppgaven presenteres. Her har vi i lys av teori redegjort for ADHD og relasjonell kompetanse. ADHD inkluderer historie, diagnosekriterier, utredning, komorbiditet og behandling, samt hvordan ADHD kommer til uttrykk i skolen. Relasjonell kompetanse tar for seg ulike teoretiske definisjoner av relasjonskompetanse, samt ulike dimensjoner og egenskaper for relasjonsbygging. Kapittelet avsluttes med teoretiske perspektiver på relasjonell kompetanse i skolen.

I kapittel 3 «metodekapittel» vil teori knyttet til metodologiske tilnærming. Kapittelet tar for seg utvalg og datainnsamling, intervju som metode, gjennomføringen av intervjuene, datahåndtering og transkripsjon. Videre redegjøres det for spørsmål knyttet til oppgavens validitet og reliabilitet og forskningsetiske hensyn og betraktninger. Avslutningsvis presenteres metode for analyse og gjennomføring av analyse.

I kapittel 4 «presentasjon av funn» vil funnene fra det analyserte datamaterialet presenteres. Vi har inkludert sitater fra informantene for å tydeliggjøre deres subjektive opplevelser. Funnene er kategorisert i seks temaer: *relasjonskompetanse, krav og forventinger, tillit, sårbart ved fravær, humor og foreldresamarbeid*.

I kapittel 5 «diskusjon av funn» presenteres diskusjon og drøfting rundt de funnene som er presentert i det foregående kapitlet. Funnene blir diskutert i lys av teori og tidligere forskning.

I kapittel 6 «avslutning» oppsummeres og reflekteres det rundt oppgavens hovedfunn og konklusjon. Videre kommenterer kapitlet styrker og begrensninger ved oppgaven, samt mulighetene for videre forskning.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet presenteres litteratur som er særlig aktuell og relevant til oppgavens tematikk. Første halvdel vil ta for seg ADHD med tilhørende historie, diagnosekriterier sett fra ulike diagnosemanualer og ulike kjennetegn på ADHD. Videre presenteres litteratur på hvordan ADHD viser seg i skolealder og det presiseres hvordan ADHD på mange måter kan brukes som en styrke. Siste halvdel av kapittelet vil presentere særlig relevant litteratur til tematikken pedagog-elev-relasjon. Det legges vekt på pedagogens relasjonskompetanse og hvilke egenskaper som kjennetegner en slik relasjonskompetanse. Det redegjøres også for hva som kan skade pedagog-elev-relasjonen og hvorfor denne relasjonen er særlig viktig i skolen.

2.1 ADHD

ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Oversatt til norsk betyr ADHD oppmerksomhetsmangel/hyperaktivitetsforstyrrelse, også beskrevet som vansker og forstyrrelser på områdene oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet (Bastian & Egge, 2009, s. 11). Som tidligere nevnt kategorisert som en nevroutviklingsforstyrrelse. Statped (2021) beskriver nevroutviklingsforstyrrelse som noe som må fremtre i barnealder. Kjennetegnene er forsinket eller avvikende utvikling av sentralnervesystemet med et jevnt utviklingsløp (Statped, 2021). Det innebærer at symptomene ikke blir bedre eller kan kureres, men at de heller ikke forverres. Symptomene fremstår fra milde til alvorlig i omfang, og det forekommer overlapp mellom de ulike nevroutviklingsforstyrrelsene. De vanligste nevroutviklingsforstyrrelsene i dag er ADHD, autismespekterforstyrrelser og Tourettes syndrom (Statped, 2021).

2.1.1 Diagnosemanualene

Det finnes to internasjonale diagnosesystemer, World Health Organization's International Classification of Diseases (ICD) og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM) utarbeidet av American Psychiatric Association (APA) (Ogden, 2022, s. 172). ICD og DSM er stadig i utvikling, og de nåværende versjonene er ICD-11 og DSM-5 (Nøvik & Lea, 2019).

Ifølge DSM-5, er ADHD definert som en tilstand med vedvarende mønstre av uoppmerksomhet og/eller hyperaktivitet og impulsivitet som interfererer med en persons funksjon eller utvikling. Dette er karakterisert ved uoppmerksomhet og/eller hyperaktivitet og impulsivitet (American Psychiatric Association, 2013). DSM-5 viser deretter til tre ulike

typer ADHD, basert på hvilke kriterier som er primært presentert: Overveiende uoppmerksom, overveiende hyperaktiv/impulsiv, eller kombinert presentasjon. I tillegg opererer DSM-5 ADHD med tre ulike alvorlighetsgrader, mild, moderat og dyp (American Psychiatric Association, 2013)

Ifølge ICD-11 er ADHD karakterisert av et vedvarende mønster av uoppmerksomhet og/eller hyperaktivitet-impulsivitet som fører til signifikante vansker på akademisk, yrkesmessig eller sosial fungering. Mønsteret må ha vart i mer enn 6 måneder (Verdens helseorganisasjon, 2019). ICD-11 viser til at symptomene varierer både i forhold til alder og alvorlighetsgrad, men spesifiserer ikke tre ulike grader slik som DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013; Verdens helseorganisasjon, 2019).

2.1.2 Utredning og komorbiditet

ADHD er ikke en sykdom i klassisk forstand, men heller en samling av symptomer knyttet til uoppmerksomhet, dårlig impuls kontroll og hyperaktivitet. Det er hovedsakelig en registrering av atferd som ligger til grunn for om barnet eller eleven får en ADHD-diagnose eller ikke (Bastian & Egge, 2009, s. 13). For å kunne konstatere en ADHD-diagnose, må en helhetsvurdering ligge i grunn og symptomene/vanskene må ha oppstått for barnet på flere arenaer (Helsedirektoratet, 2020). Vanskene må samtidig ha oppstått før barnet har fylt 12 år og ha vart sammenhengende i 6 måneder, hvor det er en spesialist som stiller endelig diagnose (Helsedirektoratet, 2023). Det forekommer kjønnsforskjeller i diagnostiseringen av ADHD (ADHD Norge, 2016). Flere gutter enn jenter diagnostiseres, noe som vises ved at ca. tre gutter diagnostiseres per jente (ADHD Norge, 2016). Underdiagnostiseringen av jenter kan skyldes at atferdsvansker oppstår oftere hos gutter, imens eksempelvis angst og depresjon forekommer hyppigere blant jenter (ADHD Norge, 2016). I utredningen av ADHD skal ikke kun barnets vansker fremheves, men i tillegg skal barnets styrker fremheves (CADDRA, 2020, sitert i Helsedirektoratet, 2021). Dette er viktig både for å avdekke samtidige tilstander, men også for å legge et grunnlag for utforming av senere tiltak (Helsedirektoratet, 2021)

Komorbiditet er når tilstander oppstår samtidig, og ADHD er en diagnose som ofte opptrer samtidig med andre tilstander eller diagnoser (Helsedirektoratet, 2022). De fleste barn med ADHD har også vansker på andre områder (Folkehelseinstituttet, 2016, s. 13). For omkring to av tre barn i skolealder med ADHD er vanskene såpass utpreget at de fyller kriteriene for minst én tilleggsdiagnose (Folkehelseinstituttet, 2016, s. 13). Generelle og/eller spesifikke

lærevansker, atferdsforstyrrelser, angstlidelser og depresjon er blant de vanligste tilstandene som opptrer sammen med ADHD (Statped, 2022). Et barn med ADHD har økt sannsynlighet for å i tillegg ha dysleksi (Leer, 2021, s. 150). Denne økte sannsynligheten betyr ikke at ADHD fører til dysleksi, men heller at det er økt statistisk sannsynlighet for at barnet har dysleksi i tillegg (Leer, 2021, s. 150). Andre komorbide diagnoser som ofte opptrer sammen med ADHD er søvnvansker eller motoriske problemer (Bastian & Egge, 2009, s. 12). Det er viktig å være klar over disse sammenhengene, for å unngå at andre vansker blir oversett på grunn av ADHD (Leer, 2021, s. 151).

2.1.3 Behandling

Behandling av ADHD bør sette i gang så tidlig som mulig for å forebygge psykiske og atferdsmessige tilleggsvansker (Bastian & Egge, 2009, s. 17). Helsedirektoratet anbefaler flere ulike tiltak for behandling og oppfølging av ADHD, hvor det gjøres individuelle vurderinger for å danne adekvate tiltak for hvert individ (Helsedirektoratet, 2018). De ulike behandlingstiltakene har hovedmålsettinger som blant annet; å gi økt kunnskap til personer diagnostisert med ADHD og personens pårørende, redusere symptomene av ADHD, optimalisere personens fungering i hverdagen, skolen og på fritiden, øke personens trivsel og mestring (Helsedirektoratet, 2018). De ulike tiltakene som iverksettes i forbindelse med behandlingen, må tilpasses blant annet individet, type ADHD/ alvorlighetsgrad, eventuell komorbiditet og alder (Helsedirektoratet, 2018). For elever i aldersgruppen tilknyttet denne studien (5-7. klasse), vil spesialpedagogiske tiltak i skolen være blant de hjelpetilbudene som er vanligst og viktigst (Helsedirektoratet, 2023). Dersom en elev ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, har eleven krav på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1).

Medikamentell behandling anbefales dersom symptomene av ADHD er alvorlige og fører til store funksjonsnedsettelse på flere arenaer, eksempelvis på skolen og i hverdagen (Helsedirektoratet, 2022). Når et barn er diagnostisert med ADHD og utprøving av legemidler er indisert, vil det innledningsvis være en utprøvningsperiode av medikament, dersom foresatte har et ønske om dette (Helsedirektoratet, 2022). Barn vil ha medbestemmelsesrett etter fylte 12 år (Barneloven, 1982, § 31), og kan ifølge pasient- og brukerrettighetsloven etter fylte 16 år bestemme selv om de ønsker å bruke medisiner eller ikke (Pasient- og brukerrettighetsloven, 1999, § 43b). Studier viser at medisiner fungerer best når de kombineres med andre tiltak (Helse Norge, 2020). Helse Norge (2020) viser til

tiltakene; «foreldretrening (PMT), støttetiltak i skolen, bruk av PC i læresituasjonen og behandling med legemidler», som i kombinasjon gir best resultater.

2.2 ADHD i skolen

De fleste grunnskoleelever bruker omtrent 6 timer i klasseromssituasjon hver dag (Rogers & Meek, 2015). Det tradisjonelle skolesystemet krever at elevene følger regler, sitter på stolen sin for en gitt periode, og følger pedagogens voksenstyrte instruksjoner (Rogers & Meek, 2015). Den tradisjonelle skolen er derfor i fare for å stå i konflikt med følgene av ADHD (Rogers & Meek, 2015). Samtidig skriver Straarup og Bertelsen (2021, s. 16) at det er viktig at lærere har positive forventninger til elevene. Forventningene må være oppnåelig for elevene, samtidig som de har noe å strekke seg etter. Ved at læreren er tydelig i sine positive forventninger, vil barnet føle seg sett og verdsatt av læreren (Straarup og Bertelsen, 2021, s. 16).

Befring & Uthus (2019, s. 512) skriver at ADHD kan være et paraplybegrep for atferd som kan ha negative konsekvenser for enkeltelevens mulighet til læring i skolen, og som samtidig kan forstyrre for klasserommet som læringsmiljø. Klasserommets læringsmiljø er svært sårbart for støy og utfordrende atferd, noe som har gjort at barn med høyt aktivitetsnivå har blitt sett på som “det store skoleproblemet” (Befring & Uthus, 2019, s. 514). Det kan tenkes at elever med ADHD kan sette pedagogens undervisnings- og lederferdigheter på prøve, og dette kan føre til et utfordrende forhold mellom pedagog og elev med ADHD (Ogden, 2022, s. 172). Alle elever har behov for oppmerksomhet, men elever med ADHD kan ha uhensiktsmessige måter å kreve denne oppmerksomheten på fra læreren (Straarup & Bertelsen, 2021, s. 21). Det er da viktig at læreren er proaktiv i kommunikasjonen med eleven, og sørger for at det blir en positiv kontakt (Straarup & Bertelsen, 2021, s. 21). Konkrete måter å jobbe proaktivt på i forhold til elever med ADHD, kan være små positive kommentarer til eleven, hvor eleven føler å ha blitt sett (Straarup & Bertelsen, 2021, s. 21).

For elever med ADHD forekommer det som nevnt ofte andre lærevansker i tillegg (WHO, 2019). Ved at pedagogen avdekker eventuelle lærevansker og iverksetter tidlige intervensjoner, vil eleven ha større forutsetninger for å mestre skolefagene (WHO, 2019). Elever med ADHD har, som alle andre elever, ulike interesser, styrker og svakheter. Ved å basere læring rundt barnets interesser, vil det gi eleven større motivasjon for skolearbeidet. Elever med ADHD vil profitere på en oversiktlig og kortfattet timeplan, med fysiske avbrekk fra undervisningen som tillater bevegelse (WHO, 2019). Et av kjernesymptomene til ADHD,

er oppmerksomhetsvansker (Straarup og Bertelsen, 2021, s. 16). Straarup og Bertelsen (2021, s. 16) skriver videre at det elever med ADHD i denne sammenheng også kan ha vanskeligheter for å «slippe oppmerksomheten igjen». Denne vansken kan brukes på en fordelaktig måte, dersom læreren klarer å fange oppmerksomheten til eleven mot noe positivt i skolehverdagen (Straarup og Bertelsen, 2021, s. 25). Dette kan være gjennom arbeid med et prosjekt i klassen, med et tema som eleven har kunnskaper om og interesse for. I disse sekvensene kan eleven føle mestring selv, i tillegg til at eleven kan få positiv oppmerksomhet fra de andre elevene i klassen. Dette er ekstra viktig for elever med ADHD, som fra før av kan ha opplevd negative opplevelser fra lærere i form av eksempelvis skjenn og tilsnakk (Straarup og Bertelsen, 2021, s. 25.)

2.2.1 ADHD på mellomtrinnet

Bastian og Egge (2009) eksemplifiserer med tekst og illustrasjoner i sin bok «Barn med ADHD» hvordan elever med ADHD kan oppleve dagligdagse situasjoner på skolen. Situasjoner som skisseres er blant annet utfordringer ved å jobbe selvstendig. Et eksempel forklarer hvordan eleven behøver lærerens hjelp til å komme ut av drømmeverdenen og rette fokuset mot oppgaven (Bastian & Egge, 2009, s. 39). Forventingen om å sette i gang arbeidet og å jobbe selvstendig øker i takt med klassetrinn, det kan derfor tenkes at dette er en stor utfordring for elevgruppen tilknyttet målgruppen for utvalget i dette prosjektet – elever med ADHD på mellomtrinnet. Andre situasjoner som skisseres er overgangssituasjoner (Bastian & Egge, 2009, s. 49), å takle mange forskjellige inntrykk samtidig (Bastian & Egge, 2009, s. 45), samt å jobbe lenge med det samme (Bastian & Egge, 2009, s. 43). Særlig å jobbe lenge med det samme kan bli en utfordring da det på mellomtrinnet stilles høyere krav til å jobbe lengre med fag.

Det å forstå sosiale kontekster og situasjoner kan også være svært utfordrende og frustrerende for elever med ADHD (Bastian & Egge, 2009, s. 53). Det kan tenkes at læreren blir mer og mer usynlig under det sosiale samspillet jo eldre elevene blir. På mellomtrinnet vil det derfor kanskje være forventinger om at eleven med ADHD skal forstå sosiale aspekter som kanskje ikke er så lett å forstå. Forfatterne viser til et eksempel hvor elev med ADHD opplever at ting ikke er som eleven vil ha det. Eleven blir da fryktelig fortvilet og opplever at det koker inne i seg. Eleven evner i denne forbindelsen ikke å forstå at klassekameratene egentlig bare ønsket å tulle med hen (Bastian & Egge, 2009, s. 53). Det er viktig at pedagoger som jobber med elever som har ADHD vet hva det innebærer. Hvordan det kan komme til uttrykk og hvilke

vanlige kjennetegn som kan oppstå (Udir, 2022). Dette er helt nødvendig for å kunne støtte barn og elever med ADHD på en god måte. Som pedagog må man evne å fange opp behovet og sette inn tiltak så tidlig som mulig (Udir, 2022)

2.2.2 Styrker ved ADHD

Det er viktig å ikke utelukke ADHD som en styrke og ressurs. Dette blir særdeles viktig på bakgrunn av at elever med ADHD ofte blir assosiert med negative merkelapper som *plagsom, slitsom, irriterende og forstyrrende* (Bastian & Egge, 2009, s. 19). Forskning viser at blant entreprenører, gründere og kunstnere kan det tyde på at ADHD er overrepresentert (Hansen, 2017, sitert i Befring & Uthus, 2019). Befring og Uthus (2019) beskriver at barn med ADHD har fordelaktige egenskaper som for eksempel at de er initiativrike og kreative. Andre positive egenskaper barn med ADHD ofte blir beskrevet med, er at de er flinke til å slå tilbake fra motgang og ikke dveler lenge ved egne feiltrinn (Befring & Uthus, 2019, s. 514). Bastian og Egge (2009, s. 19) er enige med Befring og Uthus (2019), og beskriver også kreativitet som en av styrkene til elever med ADHD. Av andre positive egenskaper beskrives elever med ADHD som nysgjerrige, ærlige, oppvakte og med en utpreget fantasi (Bastian & Egge, 2009, s. 19). Ved å fokusere på de positive sidene ved elevens ADHD, vil dette medvirke til å bekjempe de negative antagelsene om elever med ADHD (Befring & Uthus, 2019, s. 514).

2.3 Relasjonell kompetanse

“Det at vi kan forstå andre, lære av dem, og stole på dem, er avgjørende for utvikling og livskvalitet. Vi er, grunnleggende sett, relasjonsvesener” (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Relasjonskompetanse har sitt hovedgrunnlag i emosjonell kompetanse, men vil ha kognitive elementer som understøtter og strukturerer det emosjonelle. Den emosjonelle kompetansen består av elementene emosjonell intelligens, empati og evnen til å starte eller lede stemninger. Kognitive elementer i relasjonskompetanse er evnen til å bevisstgjøre, strukturere og utlede regler og prinsipper for mellommenneskelig utvikling (Spurkeland, 2011, s. 64).

Det finnes ulike forståelser og tilnærminger til relasjonsbegrepet. Spurkeland og Lysebo (2016, s. 8) definerer relasjonskompetanse som de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som gjør at man etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom lærer og elev. Lorentzen (2013, s. 39) vektlegger evnen til å samordne seg med andre, hvorledes man relaterer seg til noen og noe, og hvordan man finner ut av det med hverandre.

Fokuset ligger på å ikke lære barn og elever fiks ferdige handlingsmåter, slik at de kanskje får vanskeligheter straks omstendighetene blir for annerledes.

Aasen (2022, s. 78) benytter seg av begrepet samspill. Hun presenterer tre elementer som samspillet vil påvirkes av. Gode kommunikasjonsferdigheter, hva vi gjør, dvs. hvordan vi opptrer og hvordan vi bruker kroppen, blick og mimikk og hvordan vi møter følelser. Aalen (2005, s. 3) beskriver relasjonskompetansens plass i psykisk helsearbeid. Hvor relasjonskompetanse utgjør selve grunnlaget for å være til hjelp. Hun beskriver at relasjonskompetanse innebærer å ville noen vel, anerkjenne og respektere, lytte og forsøke å forstå, og prøve å beskytte mot indre og ytre destruktivitet.

Klinge (2021, s. 25) presenterer tre kjennetegn ved handlinger som uttrykte relasjonskompetanse i sitt doktorgradsprosjekt. Avstemmere er redskaper eller knep som lærere bevisst kan ty til dersom en elev er lei seg eller hvis det på en annen måte er «trøbbel» eller utfordringer i klassen (Klinge, 2021, s. 25). Svært ofte er lærere ubevisst at deres handlinger også kan være avstemmere. Gjennom atferden til lærere kan elevenes indre tilstand påvirkes. Ved å eksempelvis plassere kroppen på en åpen og imøtekommende måte, snakke med et lett tonefall, og legge ansiktet i vennlige folder, vil følelsene bevege seg i retningen av det vi uttrykker (Klinge, 2021, s. 26). Som mennesker trenger vi å føle at vi har innflytelse i eget liv, at vi kan takle og mestre de utfordringene vi møter, og å føle tilknytning til andre mennesker (Klinge, 2021, s. 27). Å understøtte psykiske behov er derfor et av de tre kjennetegnene. Læreren utviser relasjonskompetanse når hen bidrar til at elevene opplever selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Skal vi oversette dette til en skolehverdag, betyr det at elever opplever rom for personlig initiativ og å kunne oppleve at det de gjør har en hensikt og mening (Klinge, 2021, s. 27-28). Omsorgsetiske handlinger er det siste kjennetegnet Klinge (2021, s. 29-30) presenterer. Når lærere viser omsorg, skaper de en tilknytning til elevene ved å vise dem respekt, og ta deres perspektiver og opplevelser på alvor. Når elever opplever å bli ivaretatt, vil de utvikle evnen til å ta vare på seg selv og andre. Ved å være bevisst og ta utgangspunkt i disse tre kjennetegnene kan vi snakke om det lærere gjør når de bidrar positivt til barns trivsel, danning og utdanning, uten å snakke om relasjonskompetanse som en personlig egenskap (Klinge, 2021, s. 24)

2.3.1 Fjorten dimensjoner av relasjonskompetanse

Spurkeland (2021, s. 19) oppdaget et behov for å avgrense noen ferdigheter og evner som kan trenes og utvikles til god relasjonskompetanse. Sammen med psykolog og psykometriekspert Tom Backer Johnson, konstruerte og utviklet de radarhjulet. Målet med radarhjulet var å danne et anvendbart verktøy som kunne avgrense relasjonskompetanse til noe håndterlig for trening og utvikling. Radarhjulet presenterer 14 dimensjoner som til sammen utgjør relasjonskompetanse; menneskeinteresse, tillit, dialog (individ), tilbakemelding, dialog (gruppe), relasjonsbygging, synlighet, utvikling, kreativitet, konflikthåndtering, emosjonell modenhet, humor, prestasjonshjelp og resultatorientering (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 9).

2.3.1.1 Menneskeinteresse

Menneskeinteresse står først i radarhjulet for å markere det grunnleggende elementet i relasjonskompetanse. Uten en genuin interesse for mennesker er det mindre grunnlag for de andre dimensjonene (Spurkeland, 2021, s. 25). Skolen har særlig bruk for pedagoger med en genuin menneskeinteresse. Menneskeinteresse handler om å vise interesse for andre mennesker og å møte dem med blikk og oppmerksomhet, også kalt «relasjonelt initiativ» (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 20).

2.3.1.2 Tillit

Tillit er en følelse som utvikles gjennom interpersonlige erfaringer og bygges på repeterende tillitsvekkende handlinger (Spurkeland, 2021, s. 37). Tillit er av emosjonell art og et begrep vi kjenner til verdien av, men ikke helt kan forklare. Emosjoner forblir noe uklare fordi vi aldri kan være sikre på om vår egen opplevelse er tilsvarende andre menneskers opplevelse (Spurkeland, 2021, s. 37). Tillit er alltid i bevegelse. Det vil si at vi kan ha tillit på ett område, men ikke på andre. For eksempel kan en elev ha stor faglig tillit til en pedagog, men mindre tillit til den samme pedagogen når det kommer til personlige egenskaper (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 25). Tillit må bygges stein for stein, og tillitsforholdet trenger regelmessig avklaring gjennom positiv samhandling (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 26).

2.3.1.3 Dialogferdigheter individ

Dialog har som formål å bedre kontakt og forståelse mellom to personer. Formen skal bygge relasjonen og øke innsikten i tema, mening, holdning og personens verdiståsted (Spurkeland, 2021, s. 64). Samtaler mellom pedagogen og eleven er det beste grunnlaget for å bygge en god relasjon. Til tross for at dialogen er asymmetrisk, må pedagogen la eleven få en

hovedrolle i samtalen. Det å samtale med en elev krever empati, og språk- og stemmetilpasning. Det stilles krav til evnen til å søke etter dialogkoden, det vil si den optimale måte to mennesker kan snakke sammen på (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 44)

2.3.1.4 Tilbakemelding

Tilbakemelding er en sentral dimensjon innenfor kommunikasjonsferdighetene i relasjonskompetanse. Ferdigheten tar utgangspunkt i et allmennmenneskelig og medfødt behov for å bli verdsatt (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 50). Dimensjonen består av fire delferdigheter:

- Kunsten å gi positiv tilbakemelding og anerkjennelse
- Kunsten å ta imot positiv tilbakemelding og anerkjennelse
- Kunsten å gi negativ konstruktiv tilbakemelding
- Kunsten å motta negativ konstruktiv tilbakemelding

(Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 50).

2.3.1.5 Dialogferdigheter gruppe

«Samtaler i klassen regulerer elevenes følelser av verdsetting, posisjon, dominans, anerkjennelse og sosial status» (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 56). Samtaler i grupper eller i klasserommet kan være med på å endre det relasjonelle forholdet mellom pedagog og elev, og kan føre til enten nærhet eller distanse (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 56)

Lærerens relasjonskompetanse kommer særlig til uttrykk på starten av hver skoledag, men også i starten av hver time. Dette fordi en relasjonell start på gruppeaktiviteter vil sette scenen for samspillet resten av dagen (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 55).

2.3.1.6 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging er kanskje vår viktigste kompetanse (Spurkeland, 2021, s. 147). For en lærer betyr det å lære seg en profesjonell rask måte å etablere relasjoner, og det samme må vi lære elevene. Relasjonsbygging kan beskrives som en kombinasjon av holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å raskt etablere relasjoner når vi trenger dem. Det består av en mental bevissthet om betydningen av å etablere, utvikle og pleie relasjoner som er viktige for andre områder i livet (Spurkeland, 2021, s. 147).

2.3.1.7 *Synlighet*

«Relasjonskompetansen synlighet understreker verdien av sosial bevissthet» (Spurkeland, 2021, s. 167). Ved å være synlig oppstår muligheter til å lede og til å få innsikt i andres arbeid og livssituasjoner. For lærere er det en nødvendighet å velge mye samvær og synlighet. Usynlige lærere vil miste påvirkningskraft og kan havne på utsiden av det som skjer i klasserommet. Synlighet innebærer flere dimensjoner: tilgjengelighet, fysisk tilstedeværelse i sosiale situasjoner, oppsøkende atferd, tid til samtaler og tydelighet (Spurkeland, 2021, s. 167).

2.3.1.8 *Utvikling/motivasjon*

Utvikling handler om å trene andre og å gjøre dem gode. Utvikling er også en av flere forutsetninger for trivsel. På mange måter kan utvikling også ses på som å begrense sabotasje, altså når elevene ikke gjør sitt beste og/eller saboterer i klasserommet. Dette vil også være med på å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev. (Spurkeland, 2021, s. 179)

2.3.1.9 *Kreativitet*

Kreativitet beskrives som evnen til å være skapende, tenke nye tanker eller å gjøre noe som er selvkomponert og nyskapende (Spurkeland, 2021, s. 201). Det relasjonelle fenomenet i kreativitet er at mennesker bygger relasjoner gjennom felles skapende arbeidsprosesser, eller at elever gis muligheten for å bidra med sin oppfinnsomhet ved at lærere viser evnen til kreativitetsledelse (Spurkeland, 2021, s. 201).

2.3.1.10 *Konflikthåndtering*

Konflikt vil oppstå der hvor mennesker møtes (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 91). Konflikt fører til relasjonelle spenninger som både kan gi og kreve energi (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 90). God håndtering av uenighet må læres, elevene må trenes på å mestre emosjoner og håndtere negative følelser som kan dukke opp som følge av uenighet og konfliktfylte situasjoner (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 91). Mennesker med høy relasjonskompetanse har gjerne personlige måter å håndtere konflikt på. Dette er ofte verken komplisert eller avansert. Det kan handle om noe så enkelt som evnen til å si unnskyld eller en god forsoningsvilje (Spurkeland, 2021, s. 235).

2.3.1.11 *Emosjonell modenhet*

Vi lever i interaksjoner mellom alle vi omgås, dermed kan vi fort bli del av et emosjonelt kaos av motstridende følelser (Spurkeland, 2021, s. 264). Menneskers emosjoner er i stor grad styrt av ytre kilder for å regulere seg selv, andre mennesker kan dermed regulere vår emosjonelle stabilitet. Derfor er det viktig å jobbe med relasjonelle ferdigheter for å håndtere omgivelsenes signaler og for å sende egne, stimulerende signaler i retur. Lærerens emosjonelle bevissthet, kunnskap og modenhet er avgjørende for klassens prestasjonsstyrke (Spurkeland, 2021, s. 264).

2.3.1.12 Humor

Humor som relasjonell ferdighet er lite beskrevet, kanskje fordi humor er feilplassert og assosieres med underholdning og blir stemplet som nor useriøst (Spurkeland, 2021, s. 289). Humor er genuint knyttet til menneskers optimisme, mentale helse, trivsel, sosiale kapasitet og suksess. Spurkeland (2021, s. 289) beskriver verdien med humor slik “Hver dag og hver time lever vi og overlever vi ved å smile i vår indre bevissthet eller le åpent sammen med andre”. Dette er trolig langt viktigere enn noen forsker har kunnet dokumentere. Evnen og ferdigheten knyttes blant annet til selvtillit, livsmot, positive holdninger, kreativitet, mestring, kommunikasjon og relasjonsbygging (Spurkeland, 2021, s. 289).

2.3.1.13 Prestasjonshjelp

Om en ser på den relasjonelle konteksten i nærmiljøet omkring den presterende, i dette tilfellet eleven, vil en kunne finne mye av forklaringen på prestasjonen (Spurkeland, 2021, s. 307). Det er viktig å merke seg at prestasjonshjelp også har en sterk emosjonell komponent i bunnen av ferdigheten og evnen. Det er en holdning og et menneskesyn som vil andre vel – et hjelpende sinnelag (Spurkeland, 2021, s. 308). Det kan defineres som enhver personlig relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, mer kompetent og i stand til å ta i bruk det beste i seg selv (Spurkeland, 2021, s. 308).

2.3.1.14 Resultatorientering

Resultatorientering er ikke en relasjonskompetanse, men en kontrolldimensjon for de 13 første. Dette for å understreke hensikten med relasjonskompetanse anvendt på ledelse i arbeidslivet. Ledelse handler om å skape resultater, og relasjonskompetanse er en forutsetning for å mestre dette (Spurkeland, 2021, s. 325).

2.3.2 Ni egenskaper for relasjonsbygging

En pedagog trenger en rekke relasjonsferdigheter for å skape et klima for trygghet og tillit, motivasjon, tilknytning og samarbeidsvilje (Fallmyr, 2020, s. 39). Fallmyr (2020) er spesialist i klinisk forskning og gjør rede for ni egenskaper som former gode relasjoner:

Pålitelighet. En lærer som er til å stole på, en som holder avtaler, unngår å såre eller krenke og som har den nødvendige kompetansen som skal til (Fallmyr, 2020, s. 39).

Tydelighet. En lærer som sørger for å etablere normer, ivaretar regler og grenser på konsekvente måter. Beskjeder og forventninger gis tydelig og tilpasset elevens nivå (Fallmyr, 2020, s. 39).

Forutsigbarhet. En lærer som har kontroll over følelser og er tålmodig (Fallmyr, 2020, s. 40).

Åpenhet og involvering. En lærer som ønsker tilbakemeldinger fra elevene, en som kan ta imot ris og ros, innrømme feil og be om unnskyldning (Fallmyr, 2020, s. 40).

Anerkjennelse. En lærer som viser interesse for elevens erfaringer, interesser og drømmer. En som bekrefter følelser og fortolker elevens væremåte og holdninger med positive briller (Fallmyr, 2020, s. 40).

Humoristisk sans. En lærer som bruker humor på en vennligsinnet måte for å skape glede, avspenning og god stemning (Fallmyr, 2020, s. 41).

Konflikthåndtering. En lærer som legger merke til, tolererer og forstår følelser, også de vanskelige. En lærer som bekrefter og forstår, ikke kontrollerer og fjerner (Fallmyr, 2020, s. 41).

Empati. En lærer som prøver å forstå elevenes handlinger og væremåte på en ikke-dømmende måte, basert på elevens egen erfaring, forventning, verdier og holdninger (Fallmyr, 2020, s. 41).

2.3.3 Fire fenomener som kan skade relasjonen

Pedagog-elev-relasjonen kan ødelegges av mange grunner. Det kan skyldes sårbarhet ved eleven eller pedagogen, skolen som system eller hjemmeforhold (Fallmyr, 2020, s. 143). Fallmyr (2020, s. 143) påpeker at mange pedagoger vil erfare dette, ofte på bakgrunn av

elevens sårbarhet i kombinasjon med pedagogens manglende kompetanse om ødeleggende fenomener.

Det første fenomenet er når eleven preges av traumereaksjoner med lav terskel for kamp/flukt- og frysreaksjoner. Elever som har opplevd traumer eller omsorgssvikt, har ofte slike reaksjoner i hverdagslige situasjoner, hvor reguleringen av affekter, følelser og impulser blir dårligere enn for andre. De kan reagere med sinne, frykt eller andre følelser på små eller tilsynelatende ubetydelige inntrykk eller minner. Det andre fenomenet er ubevisste sterke følelser hos læreren som han eller hun ikke klarer å regulere eller forstå. Eksempelvis hvis læreren får negative følelser ovenfor elever, er det fare for å påføre elevene skade, spesielt hvis læreren ikke er klar over at det skjer. Et eksempel på dette kan være hevet stemme, små eller store krenkelser, eller urimelige krav (Fallmyr, 2020, s. 143-147)

Det tredje fenomenet Fallmyr (2020, s. 148-152) presenterer er når elevene tester ut grad av trygghet i relasjonen til læreren ved å være ikke-bevisst utprøvende. Barn danner antagelser om seg selv basert på hvordan de har blitt møtt så langt i livet. Disse grunnantagelsene kan være kjernen til deres selvbilde. Noen barn opplever svært negative grunnantagelser om seg selv. Når elever med denne ballasten møter lærere, så vil kanskje elevene sette i gang en ikke-bevisst plan med uttesting av hvor trygg relasjonen er. Dette er en måte å beskytte seg selv mot å bli såret eller krenket. Det siste fenomenet som kan skade relasjonen er når læreren ikke fanger opp at eleven har vansker med selvstyringsferdigheter/eksekutive vansker. Dette er reelle vansker som ofte har sammensatte årsaker, men som likevel fort kan mistolkes som latskap, uvilje og sabotering. Når barn med skjulte vansker møtes med normale forventninger, kan det føre til utfordringer.

De fire hindringene er ofte involvert når lærere føler at de mister kontrollen over egne følelser, når de merker at det blir ekstra avvisende og distanserte, eller når de kjenner sterkt sinne eller forakt for elever. Disse fire relasjonsskadelige fenomenene kan håndteres ved å oppdage at de er til stede, og justere forventninger og tåle følelsene som aktiveres (Fallmyr, 2020, s. 152).

2.4 Relasjonell kompetanse i skolen

«Kvalitet i skolen handler om kvalitet i samspill og kvalitet i relasjoner. For å møte den enkelte elev og elevene som gruppe profesjonelt og hensiktsmessig, må ansatte i skolen kontinuerlig verdsette relasjonelle faktorer» (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 6). Mennesker er

flokkdyr som trenger å kjenne på tilknytning og tilhørighet for å lære og utvikle oss. Dette gjelder hjemme og det gjelder på skolen. En lærer som skaper en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg selv og elevene og mellom elevene, har laget fundamentet for vekst og trivsel (Fallmyr, 2020, s. 37). Det samme påpeker utdanningsdirektoratet (u.å.) og skriver at et av de mest sentrale elementene i det sosiale systemet som et klasserom er, er samspillet mellom lærer og elev. Kvaliteten på dette samspillet legger premisser for elevenes utvikling og læring, både sosialt og faglig. Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene imellom (Udir, u.å.).

Spurkeland (2021, s.19) beskriver relasjonskompetanse som helt grunnleggende for en lærer og sammen med Lysebo (2021, s. 8) beskrives relasjonskompetanse i skolen som den viktigste ressursen i arbeidet med psykisk helse, menneskeverd og livsmestring. Samtidig som forskning påpeker viktigheten av gode relasjoner mellom pedagog og elev på skolen. Som tidligere nevnt viser Frederici & Skaalvik (2015) at en god pedagog–elev-relasjon har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet, elevenes innsats, grad av utholdenhet, hvilke læringsstrategier elevene benytter og hvilke læringsresultater de oppnår. Samtidig argumenterer Reite (2016) for at elever med særskilte behov kan ha et ekstra godt utbytte av en god relasjon til læreren sin, og at pedagog-elev-relasjonen kan fungere som en beskyttende faktor i skolen (Reite, 2016). For å kunne ivareta skolens samfunnsoppdrag på en profesjonell og hensiktsmessig måte må alle skolens ansatte reflektere over og videreutvikle sin egen personlige relasjonskompetanse, og ta dette perspektivet videre i møte med elevene (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8).

3 Metode

I dette kapittelet presenteres teori knyttet til den metodologiske tilnærmingen, samt valgene som er gjort for å kunne besvare den aktuelle problemstillingen: *"Hvordan kan pedagogens relasjonskompetanse legge til rette for en god samhandling mellom pedagog og elev når elev har ADHD».*

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I forskning er det vanlig å skille mellom to hovedtyper for metode; kvantitativ og kvalitativ metode. De kvantitative metodene tar sikte på å gi data i form av målbare enheter. Kvalitative metoder tar sikte på å fange opp mening og opplevelser som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2012, s. 112). Denne studien har som mål om å undersøke hvordan pedagogen samhandler og tilnærmer seg for å bygge relasjon til elever med ADHD. Studien vil belyse disse temaene gjennom å fange opp ulike pedagogers mening og erfaringer. En kvalitativ forskningsmetode vil derfor være best egnet for formålet. Hovedformålet ved kvalitativ forskningsmetode, er å "beskrive og forstå den andre". Med "den andre", menes noen andre enn forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I denne studien utgjør pedagoger denne rollen. Pedagogene medvirker som informanter og hensikten er å utforske deres synspunkter rundt studiens problemstilling og tema.

I kvalitative undersøkelser er det to grunnleggende forskjellige måter å samle inn data på: gjennom observasjon og intervju. Observasjon bygger på forskerens sanseintrykk av handlinger og samhandlinger, og intervju bygger på hva informanten sier i samtale med forskeren (Johannessen et al., 2010, s. 100). I dette prosjektet har vi valgt å benytte oss av begge deler. Både intervju i form av semistrukturerte intervjuer og i kombinasjon med observasjon. Dalland (2012, s. 185) beskriver hvordan kombinasjonen av intervju og observasjon utfyller hverandre. Observasjon kan gi de nødvendige forutsetningene for intervjuet, og intervjuet kan på tilsvarende måte bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir (Dalland, 2012, s. 185).

3.2 Fenomenologisk tilnærming

Det finnes mange ulike måter å analysere og tolke kvalitativ data (Johannessen et al., 2010, s. 101). Eksempelvis finnes «grounded theory» som søker å utvikle nye teorier med utgangspunkt i dataen (Johannessen et al., 2010, s. 84), eller positivistisk tilnærming som søker en sannhet i dataen (Svartdal, 2015, s. 16). Denne studien har en fenomenologisk tilnærming, noe som vil si at man tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å

oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thaagard, 2009, s. 38). Da målet med studien er å øke forståelsen av og innsikten i pedagogers livsverden, vil en fenomenologisk tilnærming være en passende tilnærming for denne studien. Hensikten med denne tilnærmingen er å skaffe førstehåndsopplevelser av informantens ulike beretninger, noe som oftest skjer igjennom samtaler og intervjuer med et begrenset antall informanter (Svartdal, 2015, s. 141).

3.3 Utvalg og datainnsamling

Informanter i denne studien er pedagoger i grunnskolen som har én eller flere elever med ADHD i sin(e) klasse(r), eller som har tidligere erfaring med elever med ADHD. I denne studien ønsket vi pedagoger som har erfaring fra eller jobber på mellomtrinnet, nærmere bestemt 5.-7. klasse. Ifølge ADHD Norge (2020) kan det ta opptil fire år fra foreldrenes bekymring blir til en henvisning til spesialisthelsetjenesten. Det vil si at dersom diagnosen ikke er satt i barnehagen, vil den mest sannsynlig ikke bli satt før eleven nærmer seg 4.klasse. Bakgrunnen for å søke etter pedagoger på mellomtrinnet, var for å øke sjansene for at en ADHD-diagnose hadde blitt stilt. Sannsynligheten ville derfor være større for at pedagogene hadde elever med diagnosen ADHD i klasserommet på mellomtrinnet, enn om pedagogene for eksempel hadde jobbet på barnetrinnet. Det kan tenkes at det på ungdomskolen eller videregående er andre faktorer som kan prege relasjonen mellom pedagog og elev, utenom ADHD diagnosen. For eksempel puberteten, overgangen til voksenlivet, hormoner osv. Vi ønsket ikke at disse faktorene skulle overstyre den overordnede tematikken som er pedagog-elev-relasjonen når elev har ADHD. Utvalgt ble derfor vurdert til å være pedagoger fra mellomtrinnet.

Studien søkte pedagoger som basert på egne erfaringer har opplevd å bygge og vedlikeholde relasjoner til elever med ADHD, og som ønsket å dele sine erfaringer i forbindelse med denne studien. Informantene ble valgt ut gjennom et strategisk utvalg. Ved et strategisk utvalg velger forskerne ut de informantene som er godt tilpasset problemstillingen (Aanesen, 2020). Utvelgelsesprosessen av informanter ble gjennomført ved utsending av invitasjon til å delta i studien ved e-post, med vedlagt informasjonsskriv. Vi kontaktet sosialpedagogiske rådgivere/koordinatorer og sosiallærere, med forespørsel om videresending av vår kontaktinfo til aktuelle informanter. Sosialpedagogiske rådgivere og sosiallærer ble kontaktet på bakgrunn av at de ofte har god kjennskap til skolens elever, og særlig til elever med

særskilte behov. På denne måten kunne de henwise oss direkte videre til pedagogene som jobbet med elevene som har ADHD.

Det var i utgangspunktet et ønske om å innhente seks informanter, med et minimumskrav på fire. Vi kontaktet innledningsvis 20 grunnskoler, og sendte en vennlig påminnelse dersom svar ikke var mottatt innen én uke. Informantsøket ble utvidet og til sammen 80 grunnskoler i Oslo ble kontaktet. Som et resultat av dette ble fem informanter innhentet. Grunnet prosjektets varighet og omfang, ble rekrutteringsprosessen avsluttet med disse fem informantene. Informantene som ønsket å delta i prosjektet var en blanding av menn og kvinner. Det var et variert aldersspenn, samt jobberfaring i informantgruppen. Funksjonene spesialpedagog, kontaktlærer og sosiallærer var alle representert.

3.4 Intervju og observasjon som metode

Intervju og observasjon er ifølge Dalland (2012, s. 185) tett tilknyttet som metoder. Råd angående bruk av disse metodene vil derfor naturlig overlapp hverandre (Dalland, 2012, s. 185). Samtidig er intervju og observasjon to vidt forskjellige metoder. I intervjurollen skal man skape hele situasjonen, imens i observatørrollen skal man påvirke situasjonen minst mulig. Videre har den som blir intervjuet en aktiv rolle, imens den som blir observert har en passiv rolle (Dalland, 2012, s. 186). I et intervju er det alltid mer som skjer enn det som sies med ord, og intervjuet inneholder opplysninger på mange plan. Kroppsspråk kan bidra til å svekke eller styrke informantens utsagn (Dalland, 2012, s. 175). Observasjonene i dette prosjektet innebærer notater av nonverbale uttrykk og andre ytre forhold som ikke kommer frem i lydopptaket. Dette kunne blant annet være gester, mimikk, blikk-kontakt eller støy. Observasjonene er videre skrevet inn i transkripsjonen.

Intensjonen i et forskningsintervju, er å danne kunnskap i forbindelse med et bestemt tema, hvor forskeren som leder intervjuet med studiens aktuelle problemstilling og forskningsspørsmål som fundament (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Studien har som nevnt tidligere en fenomenologisk tilnærming. Ofte blir data i forbindelse med denne tilnærmingen innhentet ved intervju som deretter blir transkribert.

For å sikre en likeverdighet mellom forskerne i dette samarbeidsprosjektet, har begge vært like delaktige i intervjuene tilknyttet prosjektet. Forskerne vekslet mellom å inneha to ulike roller som henholdsvis «intervjuer» og «observatør». Intervjueren hadde det overordnede ansvaret for intervjuet, imens observatøren hadde ansvar for observasjon og det tekniske utstyret. På denne måten sikret observatøren at intervjueren kunne vie sin fulle oppmerksomhet til den aktuelle informanten. Det ble satt av 45-60 minutter til gjennomføring av hvert enkelt intervju. Informantene fikk tilbudet om å gjennomføre intervjuene på deres arbeidsplass, dette takket alle ja til. Intervjuene foregikk derfor på ulike steder. Dalland (2015, s. 171) beskriver hvordan forsker ikke kan påvirke mye dersom intervjuene finner sted i intervjupersonenes miljø. Det ble derfor informert til informantene i forkant om ønskelige omgivelser. Dette inkluderte omgivelser uten støy og at vi kunne sitte uforstyrret.

Det var en tydelig rollefordeling mellom intervjuer og observatør. Samtidig var det anledning for at observatøren kunne kvalitetssikre intervjuet etter at alle spørsmålene var stilt og besvart. Observatøren skulle kun involvere seg dersom det var oppfølgingsspørsmål som vedkommende opplevde som ikke tilstrekkelig besvart eller utfylt. På slutten av hvert intervju henvendte derfor intervjuer seg til observatør for å legge til rette for at oppfølgingsspørsmål kunne stilles dersom observatør opplevde det som nødvendig. Avslutningsvis fikk informanten anledning til å tilføye eller utdype egne sitater. Informanten kunne også legge til informasjon som de anså som særlig relevant for tematikken i prosjektet, som ikke allerede var gjennomgått.

Ideelt skulle hver forsker bekle hver rolle samme antall ganger, men på grunn av at det totalt var fem informanter, var ikke dette mulig. Transkripsjonen av det enkelte intervjuet, ble gjort av den som beklede observatørrollen i det aktuelle intervjuet. Rolleinndelingen ved det femte intervjuet, ble avgjort på bakgrunn av ønsket om tilnærmet lik fordeling av mengde transkripsjon forskerne imellom. I etterkant av det fjerde intervjuet var det betydelige forskjeller i lengden av intervjuene som skulle transkriberes. Derfor inntok den forskeren med kortest intervjuetid å transkribere, rollen som observatør i det siste intervjuet.

3.4.1 Semistrukturert intervju

Det skilles mellom strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervju. I dette prosjektet benyttes semistrukturerte intervjuer. Hensikten med et semistrukturert intervju er å innhente og forstå informantenes ulike perspektiv og synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Den strukturerte delen av intervjuet inkluderer de forutbestemte temaene tilknyttet de ulike spørsmålene. Utover dette vil semistrukturerte intervjuer åpne opp for noe mer “spontanitet”. Intervjueren står derfor noe friere til å følge opp det informanten forteller. Det vil si at intervjueren ikke nødvendigvis trenger å stille spørsmålene etter en satt struktur, men i stedet etter hva som er naturlig ut ifra kommunikasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette medfører at forskeren er åpen for at informanten kan presentere nye tema i intervjuet som forskeren ikke hadde planlagt for i forkant. Videre kan forskeren stille nye uforberedte spørsmål tilknyttet de temaene informanten bringer frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ved å stille spørsmål knyttet til det informanten sier, vil forskeren ha bedre forutsetninger for å gripe og forstå det informanten faktisk har ment (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.4.2 Intervjuguide

Grunnlaget for analysen legges allerede i intervjuguiden (Dalland, 2012, s. 178). Intervjuguiden er utformet i forkant av intervjuet og har som hensikt å dekke problemstillingen og de ulike forskningsspørsmålene knyttet til studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuguiden er utformet etter prosjektets tre forskningsspørsmål. For å gjøre det ryddig og oversiktlig, stilles spørsmålene som er nødvendig for å belyse forskningsspørsmålene hver for seg. Intervjuguiden inneholder totalt ti spørsmål, hvorav syv av spørsmålene har ferdig utformede oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene hadde som hensikt å utforske svar som opplevdes som mindre utfyllende. Dette utelukket samtidig ikke andre eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne forekomme sporadisk, som et resultat av informantens svar. De tre resterende spørsmålene i intervjuguiden var noe mer generelle, og inneholdt ikke oppfølgingsspørsmål. Dette var spørsmål som vi ønsket å inkludere for å kartlegge informantenes forståelse av fagbegreper benyttet i prosjektet. For eksempel *hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?* eller *hva legger du i begrepet samhandling?*

Vi ønsket å inkludere en noe mer praktisk oppgave i intervjuene. Et av spørsmålene inkluderer derfor det teoretiske perspektivet til Spurkeland sine fjorten dimensjoner av relasjonskompetanse (Spurkeland, 2021, s. 9). Da den fjortende dimensjonen til Spurkeland (2021) beskrives som en kontrolldimensjon og ikke en relasjonskompetanse (Spurkeland, 2021, s. 325), inkluderes bare de tretten første som dimensjoner i den praktiske oppgaven. Dimensjonene ble presentert i form av fysiske lapper for informantene. Lappene inkluderte

dimensjonen, eksempelvis «tillit», etterfulgt av en kort beskrivelse av hva dimensjonen innebar. For eksempel «Holdninger, evner og ferdigheter til å bygge tillit» (Se vedlegg nr. 4).

Informantene ble spurt om de kunne plukke ut hvilke av disse dimensjonen de anså som særdeles viktige i deres arbeid når de skulle bygge relasjon med elever med ADHD. De fikk deretter et oppfølgingsspørsmål om de kunne fortelle hvorfor de valgte akkurat de dimensjonene. Hensikten med å inkludere denne praktiske oppgaven, var for å kunne se og tydeliggjøre likheter og ulikheter mellom informantene. Videre var tanken bak den praktiske oppgaven å skape en uformell setting, med fokus på dialog rundt ulike temaer.

3.4.3 Pilotintervju

Vi utførte i forkant av intervjuene to pilotintervju, -ett hver. På denne måten fikk vi prøvd begge rollene som intervjuer og observatør, i tillegg til å sikre at utstyret fungerte. Videre var det viktig å teste hvorvidt spørsmålene var forståelig for pilotinformantene. For å utføre et vellykket intervju, kreves det at forskerne har forberedt seg godt (Dalland, 2012, s. 166). Vi ønsket å være så godt forberedt til intervjuene som mulig, samtidig som vi var åpne for at innholdet i, og utførelsen av intervjuguiden kunne bli forandret i etterkant av pilotintervjuene. Kvale & Brinkmann (2015, s. 36) skriver at intervjuferdigheter er ferdigheter man kun får ved å intervju. Som masterstudenter har vi begrenset med erfaring fra rollen som intervjuer i forskningsintervju. Hensikten med pilotintervjuene, var derfor å tilegne oss verdifull erfaring man kun får ved å foreta intervjuer i praksis.

Den fysiske plasseringen av intervjueren, informanten og observatøren, var en av problemstillingene vi diskuterte i forkant av pilotintervjuene og som ble utprøvd i denne settingen. Samtidig fikk vi erfaring med varighet på intervjuet, bruken av lydopptakeren og hvor den skulle plasseres underveis i intervjuet. I etterkant av pilotintervjuene ønsket vi tilbakemelding fra informantene angående deres oppfatning av intervjuet. Tilbakemeldingene inkluderte eventuelle uklarheter, samt rom for forbedring på eksempelvis spørsmålslyd og flyt i intervjuet. Tilbakemeldingene fra pilotinformantene ble inkludert da vi oppsummerte og reflekterte i etterkant av pilotintervjuene, og førte til små justeringer.

Justeringene innebar blant annet tilpasning av spørsmål, slik at de skulle bli enda mer forståelig for informantene. En annen ting som ble endret var den fysiske plasseringen i rommet. Opprinnelig var planen å sitte i en trekant i rommet, hvor intervjuer og informant satt vendt mot hverandre. Erfaringer fra pilotintervjuene gjorde oss derimot bevisst på at det

kunne være en trygghet for informanten å kunne veksle mellom å ha øyekontakt med både intervjuer og observatør. Dette erfarte vi ved at pilotinformant vekslet mye med blikket og så ut til å søke etter blikkontakt med observatør underveis i pilotintervjuet. Det samme bekreftet pilotinformant etter intervjuet da hen beskrev øyekontakten med intervjuer til å bli litt intens. Vi endret derfor fysisk plassering, slik at både intervjuer og observatør satt ovenfor informanten. Vi tilstrebet at intervjuene fortsatt satt nærmest informanten, men endringene innebar at observatøren også satt vendt mot informant. På denne måten hadde intervjuer og informant fortsatt god øyekontakt, dette beskriver Dalland (2015, s. 171) som svært viktig. Men pilotinformant kunne også veksle blikket mellom intervjuer og observatør dersom hen opplevde øyekontakten som intens. Pilotintervjuene viste seg derfor å være et godt verktøy for å forberede oss i rollene og for å justere intervjuguiden til de kommende intervjuene med informantene.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Tid og sted for intervjuene ble avtalt gjennom utveksling av e-post og tekstmelding. To av fem informanter ønsket å få tilsendt noen av spørsmålene i forkant. De fikk derfor tilsendt en kort oppsummering av ordlyden til de mest sentrale spørsmålene i intervjuguiden. Samtlige informanter ønsket at vi skulle utføre intervjuene på deres skole og alle reserverte et klasserom/grupperom hvor vi kunne satt uforstyrret under intervjusituasjonen. Alle intervjuene fant sted i skole eller AKS-tiden. Selv om man kunne høre noe bakgrunnsstøy, påvirket ikke det intervjusituasjonen noe nevneverdig. Da vi er to studenter som skriver oppgaven sammen hadde vi en tydelig rolleavklaring før hvert intervju. Det ble avklart hvem som hadde rollen som intervjuer og hvem som var observatør. Informantene ble informert om dette i forkant av intervjuet, slik at de visste hvem de skulle forholde seg til.

Hvert intervju startet med uformell samtale, med hensikt om å skape en trygg atmosfære mellom intervjuer, observatør og informant. Hvert intervju begynte ved at vi fortalte litt om oss selv og vår bakgrunn, før informanten fikk anledning til å fortelle litt om seg selv og sin bakgrunn. Vi informerte deretter om formålet og bakgrunnen med prosjektet. Her spesifiserte vi hva eksempler på sensitive opplysninger kunne være og informerte samtidig om at vi ikke ønsket sensitive opplysninger om verken informanten eller en tredjepart. Dersom slik info ble formidlet av informantene, ville det bli fjernet fra diktafonen før transkribering. Videre ble det presisert at vi utelukkende var ute etter informantens subjektive opplevelser og erfaringer,

og at ingen svar var riktig eller feil. Informantene fikk også beskjed om at de kunne la være å svare på spørsmål dersom det var enkeltspørsmål de ikke ønsket å svare på.

Varigheten på intervjuene varierte stort, ved at det korteste intervjuet varte i omtrentlig 20 minutter, imens det lengste intervjuet varte i 56 minutter. Gjennomsnittlig varte intervjuene i 39 minutter. Hvorvidt lengden på intervjuene skyldes tilfeldigheter eller ikke, vites ikke. Det var samme intervjuer som hadde det lengste og det korteste intervjuet. Det korteste intervjuet på omtrentlig 20 minutter var det første som ble gjennomført i dette prosjektet. Det kan derfor tenkes at dette skyldes uerfarenhet fra intervjuer, nervøsitet eller andre faktorer som vil være med på å påvirke et førstegangsintervju.

For å sikre lik gjennomføring ønsket vi å utføre alle intervjuene innenfor en kort tidsperiode. Alle de fem intervjuene ble derfor gjennomført i løpet av syv sammenhengende dager. Etter endt intervju fikk informantene informasjon om at de kunne få tilsendt ferdig transkripsjon, samt at de kunne legge til eller fjerne enkelte utsagn dersom de ønsket det. De fikk også beskjed om at de kunne få tilsendt prosjektet etter ferdigstilling. I etterkant av hvert intervju satt vi av tid til debriefing. Denne tiden brukte vi på å summe oss, sammenligne tanker og hovedinntrykkene vi satt igjen med og notere dette ned.

3.6 Datahåndtering

Dataene i dette prosjektet har blitt behandlet i tråd med UiO sine retningslinjer for behandling av gul data. Denne klassifiseringen er gjort i samråd med overingeniør på Oslo spesialpedagogikk og læringslab (SPeLL) ved UiO. Gul data klassifiserer all informasjon som ikke er klassifisert som åpen, fortrolig, eller strengt fortrolig (UiO, 2018). Dataen er innsamlet ved bruk av en godkjent og kryptert diktafon lånt fra UiO sin SPeLL-lab.

Gul data kan bli lagret på privateid laptop, så lenge bruken av maskinen oppfyller visse krav. Kravene innebærer at det må gjelde små mengder gul data, samt at laptopen kun brukes av eier og er tilstrekkelig sikret. Sikringen innebærer at laptopen er passordbeskyttet med et passord som kun er kjent for eier, har automatisk skjermlås og som skrur helt av under transport. Det skal også i tiden dataen er lagret utvises varsomhet og skepsis til lenker i e-poster og ukjente nettsider, samt installering av nye programmer og apper. Bruk av ukjent trådløst nett bør unngås og man må som eier av laptopen være svært bevisst hvilke programmer som kan tenkes å kopiere mapper og filer til ulike private backup- eller skyløsninger (UiO, 2019).

Etter veiledning med overingeniør ved UiO ble det vurdert til at maskinene som skulle brukes i dette prosjektet oppfylte disse kravene. Gul data kan også sendes på e-post internt på UiO mellom UiO-brukere (UiO, 2019). Når dataen var ferdig innsamlet, ble den lastet ned på en godkjent laptop og sendt via UiO-mail til medforskere godkjente laptop. Dataen vil være lagret på våre privateide laptop for prosjektets slutt, etter dette vil dataen bli slettet både fra UiO-mailene og laptopene. Datainnsamlingen er godkjent av personvernstjenesten Sikt.

Det var enkelte utsagn som ikke ble inkludert i nedlastningen. Dette inkluderte menneskelige glipp der navn på elev og skole ble nevnt i intervjuet. For å sikre at vi ikke lastet ned noe annet en godkjent gul data, brukte vi lydopptakeren til å spole tilbake og slette de aktuelle opplysningene. Ingen av disse opplysningene var nødvendig for å forstå konteksten eller innholdet i det informanten formidlet. De slettede opplysningene ble heller ikke inkludert i transkripsjonen. Dette ble gjort i samråd med personvernkontakt ved institutt for spesialpedagogikk på UiO.

3.7 Transkripsjon

For å sikre likt eierskap til alle intervjuene til tross for at man var observatør på annethvert intervju, valgte vi å transkribere hverandres intervjuer. Det vil si at observatøren i det aktuelle intervjuet stod for transkriberingen. Dalen (2011, s. 55) fremhever at det er gunstig dersom forskeren selv gjennomfører transkriberingen, og at forskeren da får en unik mulighet til å bli kjent med sitt eget datamateriale. Transkriberingen ble gjennomført ved å bruke transkriberingsprogrammet f4transcript. Transkriberingsprogrammet er vurdert og anbefalt av UiO. Dette er et praktisk og enkelt verktøy for manuell transkribering av intervjuer hvor vi sørget for lik gjennomføring (UiO, 2017). Det kan være en fordel å transkribere intervjuene umiddelbart etter at de er gjennomført, dette for å sikre en så god gjengivelse av hva informantene har sagt som mulig (Dalen, 2011, s. 64). Transkriberingsprosessen ble derfor iverksatt straks etter endt siste intervju.

Etter fullført transkripsjon inkluderte vi observatørens notater av nonverbale uttrykk og kroppsspråk i transkripsjonen. Observatørens observasjoner blir presentert ved å eksempelvis transkribere *tenketid*, *smiler* osv. Da vi inkluderte en praktisk oppgave hvor informantene skulle plukke ut lapper, var dette noe som ble inkludert fra observatørens notater. Det ble ikke alltid nevnt muntlig i opptaket hvilken dimensjon som var skrevet på den konkrete lappen som informanten plukket ut, eller i hvilken rekkefølge informanten valgte lappene dersom flere ble valgt. I disse tilfellene ble det i stedet inkludert i

transkripsjonen ved å eksempelvis transkribere *tillit*, da informant pekte på lappen «tillit» og snakket om den.

Før vi avsluttet transkriberingsprosessen hadde vi en felles gjennomlesning av alle transkripsjonene. Dette for å påse at informantenes utsagn ikke ble omformulert eller gitt en annen betydning enn det vedkommende i utgangspunktet hadde sagt eller ment. Vi valgte å kalle den aktuelle intervjueren for «intervjuer» (forkortet til I) og observatøren for «observatør» (forkortet O). Informantene valgte vi å kalle for «informant 1», «informant 2» osv.

3.8 Forskningens kvalitet

«Et resultat som er sant og riktig i dag, kan bli utfordret av ny kunnskap i fremtiden og ved at andre forskere bruker andre perspektiver og metoder. Forskningens kvalitet må dermed i all hovedsak bestemmes ut ifra hvordan kunnskapen er produsert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det gjenstår derfor en viktig jobb til forskeren, som med et kritisk blikk må beskrive hvordan forskningsresultatene er konstruert. Postholm & Jacobsen (2018, s. 222) presenterer to viktige forhold som forsker og leser burde reflektere over. Det første forholdet handler om hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, her henvises det til forskningens validitet. Den andre faktoren er på hvilken måte forskeren selv kan ha påvirket de endelige forskningsresultatene, det vil si forskningens reliabilitet.

3.8.1 Validitet

Validitetsbegrepet omhandler studiens troverdighet og om vi «måler det vi tror vi måler» (Johannessen et al., 2010, s. 230). Validitetsbegrepet deles inn i indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om to forhold. Det første handler om i hvor stor grad det er samsvar mellom virkeligheten vi studerer og analyserer, og de begreper og teorier vi benytter for å beskrive denne virkeligheten. Det andre forholdet er hvorvidt vi har grunnlag for å uttale oss om kausalitet i studien vi har gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Kausalitet er et annet ord for årsak og virkning, også kalt årsakssammenheng. I kvalitativ forskning ønsker man å utforske et fenomen i dybden og håper på god indre validitet (Cohen et al., 2018). For å sikre en god indre validitet er det tilstrebet å velge de fremgangsmåter og ta de metodiske valgene som er mest riktig i forhold til hensikten med studien (Johannessen et al., 2010, s. 230).

Ytre validitet omhandler hvorvidt resultatene fra studien kan generaliseres eller overføres fra en kontekst til en annen. På denne måten vil resultatene fra forskningsprosjektet være gyldige utover bare det man har studert. For eksempel om en pedagogs praksis kan overføres til en annen pedagog (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Generaliserbarhet er ikke et mål i seg selv i kvalitativ forskning, dette på bakgrunn av at resultatene ikke kan kvantifiseres eller måles (Johannessen et al., 2010, s. 230). Et lite utvalg informanter vil nok heller ikke være tilstrekkelig for å kunne si at resultatene er generaliserbare. Likevel kan man ved å sammenligne svar fra informantene opp mot eksisterende forskning og litteratur, trekke slutninger om at et svar kan være gjeldende for flere. Slik kan en kvalitativ studie til en viss grad generaliseres, uten at man kan si dette med sikkerhet. Funnene vil også kunne bidra til å belyse tematikken og til videre forskning.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler dataenes nøyaktighet og pålitelighet. Reliabiliteten knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data. Det vil si hvilken data som brukes, på hvilken måte dataen er samlet inn på og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2010, s. 40). Det finnes flere faktorer som sier noe om den kvalitative reliabiliteten. Faktorer som viser til studiens reliabilitet kan være eksempelvis forskningens kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Dette kan for eksempel være informantens dagsform, eller om en informant nylig har vært i en konflikt med en elev. Begge disse faktorene kan være med på å påvirke informantens svar i et intervju. En annen faktor kan være relasjonen mellom forsker og informant. Et kjent fenomen i intervjusituasjoner er at informanter tilpasser det de sier til det de tror intervjuer ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Å kontrollere for alle disse forholdene er umulig, og heller ikke et ideal å strebe etter. Forskeren skal derfor heller være åpen om hvordan konteksten og relasjonen opplevdes, og dermed gjøre det mulig for leseren å selv reflektere over hvor troverdig det virker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

Fordommer er menneskelig og noe vi alltid vil ha med oss. Som forsker er det derfor viktig å være bevisst på at våre fordommer, eller at vår førforståelse alltid vil være med oss i en undersøkelse (Dalland, 2012, s. 117). Selv uten at vi vil det, kan vi fort påvirkes til å se det som bekrefter vår førforståelse. Det er derfor viktig å klargjøre for oss selv hvilke tanker vi har om fenomenet på forhånd, og søke etter det som kan avkrefte våre fordommer (Dalland, 2012, s. 118). En styrke for reliabiliteten i dette prosjektet er at vi er to studenter som skriver sammen og som har samarbeidet om alt gjennom hele prosjektet. Store avgjørelser har ikke

blitt fordelt, men beslutningene er fattet i fellesskap (Thaagard, 2018, s. 188). Ved å være to har vi hatt mulighet til å vurdere og begrense hverandres subjektive påvirkning.

Vi har hatt et ønske om å gjøre forskningen mest mulig gjennomiktig, slik at det ville vært mulig for en forsker å følge alle stegene og valgene vi har tatt i prosessen. Vi har også dokumentert hvert ledd i forskningsprosessen nøye. I kvalitativ forskning knytter vi reliabilitet til refleksjon over forskeren sin egen påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Vi ønsket å utelukke misforståelser og avklare eventuelle ulike oppfatninger av fagbegreper benyttet i dette prosjektet. Vi inkluderte derfor noen generelle spørsmål i intervjuguiden som omhandlet informantens egen forståelse av begrepene; pedagog-elev-relasjon, relasjonskompetanse og samhandling. På denne måten kunne vi avdekke dersom en informant hadde en ulik forståelse enn den teoretiske bakgrunnen til prosjektet.

Det kan tenkes at det er mye synsing og spekulasjoner rundt hvorvidt en elev har ADHD eller ikke tidlig på barnetrinnet. Det tar også som nevnt under «utvalg og datahåndtering» fire år fra foreldrenes bekymring til en henvisning til spesialisthelsetjenesten (ADHD Norge, 2020). Det vil si at dersom diagnosen ikke er satt i barnehagen, vil den mest sannsynlig ikke bli satt før eleven nærmer seg 4.klasse. Det ble derfor gjort et valg om at kriteriet for å være med i studien ble satt til pedagoger som har, eller har hatt, tilknytning med elever på mellomtrinnet. På denne måten sikret vi at pedagogene vi intervjuet jobber, eller har jobbet med elever som har blitt diagnostisert med diagnosen ADHD. Dette vil være en styrke for studiens reliabilitet.

3.9 Forskningsetiske hensyn og betraktninger

Etter de generelle forskningsetiske prinsippene har studien etterstrebet ærlighet, åpenhet og systematisk dokumentasjon, samt å følge retningslinjene for datalagring og konfidensialitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). I dette prosjektet ønsket vi ikke å samle inn noen personopplysninger utenom det som var helt nødvendig for å gjennomføre prosjektet. Personopplysninger er alle opplysninger og vurderinger som kan knyttes til deg som enkeltperson (Datatilsynet, 2019). Navn, e-post, arbeidssted og stemme på lydopptak er likevel personopplysninger som var nødvendige for å gjennomføre prosjektet. Alle personopplysninger ble anonymisert slik at informantene ikke kunne bli gjenkjent. Personopplysningene vil derfor bli presentert under pseudonym. Det vil si at navnene til informantene vil derfor erstattes med bruk av pseudonym (Dalland, 2015, s. 102). Alle personopplysningene vil bli slettet ved prosjektets slutt. I dette prosjektet ønsket vi ingen

tredjepersonsopplysninger, det vil si opplysninger om andre personer enn utvalget/respondentene selv (Sikt, u.å.). Da dette kan forekomme i intervjuer hvor informanten er pedagog som blir spurt om sine forhold til ulike elever, ble dette presisert personlig før intervjuets start (se vedlegg nr. 2).

I henhold til etiske hensyn er retten til privatliv og personvern en menneskerettighet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Derfor er det viktig at informantene som blir brukt i vårt forskningsprosjekt har tillit til at vi behandler personopplysningene deres på en god og sikker måte. Vårt behandlingsgrunnlag baserer seg på pedagogens samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Samtykket skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart. Samtykke forutsetter samtykkekompetanse (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). I forkant utarbeidet vi et informasjonsskriv til alle informantene (se vedlegg nr. 1). I informasjonsskrivet fikk informantene informasjon om studiens hensikt og formål, hva det innebar for informanten å delta, hvordan behandlingen av personopplysningene ville foregå, samt informantens frivillige samtykke og rett til å trekke tilbake sitt samtykke. Pedagogene som samtykket til å bli med i dette forskningsprosjektet har også rett til å trekke tilbake sitt samtykke uten noen form for grunn eller forklaring. Dette innebærer at vi ikke lenger har et rettsgrunnlag for behandlingen, og personopplysningene vi har om pedagogene skal derfor slettes. Alle informantene skrev under på samtykkeerklæring ved første personlige møte.

Forskere som benytter seg av kvalitative forskningsmetoder, får ofte tilgang til menneskers personlige og nærgående livsfortellinger (Busso, 2018, s. 118). Disse opplysningene kan være av sensitiv art, da pedagogene vil måtte svare på spørsmål angående egen praksis, samt forståelse og eventuelle utfordrende situasjoner relatert til prosjektets problemstilling. Når forskeren skal gjennomføre en studie, er et viktig spørsmål: hva er sensitivt, og for hvem? (Busso, 2018, s. 121). Innledningsvis i alle intervjuene tok vi oss derfor tid til å bli kjent med informantene gjennom en uformell samtale. Før intervjuene startet informerte vi også om at ingen svar er riktig eller feil og at alle spørsmål var frivillig, slik at informanten kunne hoppe over spørsmål dersom dette var ønskelig.

3.10 Metode for analyse

Å analysere betyr å dele opp noe i mindre biter hvor målet er å avdekke et budskap eller mening (Johannessen et al., 2010, s. 164). Det finnes en rekke analysemetoder innenfor kvalitativ forskning. Blant annet «grounded theory», som egner seg best for åpne og

undersøkende problemstillinger (Johannessen et al., 2010, s. 179). Motpolen til grounded theory, er etnografisk analyse. Etnografisk analyse legger hovedvekten på forskerens fortolkning av dataen (Johannessen et al., 2010, s. 195). Forskningsresultatene i denne studien vil bli analysert gjennom en temabasert analyse. Braun & Clarke (2006) beskriver tema som å «fange» noe viktig og betydelig om selve datamaterialet i relasjon til problemstillingen. Det fremheves også at forskerens skjønn og dømmekraft er viktig for å avgjøre hva et tema kan være i sin forskning. Formålet med en temabasert analyse er å ordne informasjon innunder bestemte temaer. Dette er en analyse av hva som sies, fremfor hvordan ting sies (Brottveit, 2018, s. 146). Målsettingen vil være å sammenligne svarene fra hver enkelt informant.

Braun & Clarke (2006) beskriver en ryddig og trinnvis gang for temasentrert analyse.

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Lag de første kodene
3. Let etter temaene
4. Gå kritisk gjennom temaene
5. Definer og gi temaene navn
6. Skriv rapporten

Datamaterialet vil bli fremstilt ved å bruke sammenhengende informantsitater og gjenfortellinger som presenteres ved hjelp av beskrivende kategorier/temaer. Det er en metode for å få frem likheter og ulikheter, eller det særegne i informantens utsagn (Brottveit, 2018, s. 135) Temaene vil deretter bli diskutert hver for seg, i forhold til hverandre og til slutt i forbindelse med teori.

3.11 Gjennomføring av analyse

Gjennomføringen av analysen startet med en gjennomgang av det innsamlede datamaterialet. Vi leste grundig gjennom de transkriberte intervjuene i fellesskap. I tillegg hadde vi individuelle gjennomganger av hverandres transkripsjoner med lydklipp, slik at vi dannet oss et helhetsinntrykk av det datamaterialet vi hadde. Etter å ha gått igjennom alle transkripsjonene, startet vi i fellesskap med å fargekode sitater etter forskningsspørsmålene. Det vil si at vi tilegnet forskningsspørsmål 1, 2 og 3 hver sin farge og farget sitater som vi vurderte til å gi oss svar på de ulike forskningsspørsmålene. Deretter opprettet vi et nytt dokument per forskningsspørsmål og samlet så alle de relevante sitatene i hvert dokument. Eksempelvis ble de «blå» notatene flyttet til dokumentet til forskningsspørsmål 1, de

«grønne» til forskningsspørsmål 2 og de «gule» til forskningsspørsmål 3. Disse fargene ble de første kodene i analysen.

Deretter startet prosessen med å lete etter temaer. Vi startet med en grundig individuell gjennomgang av hvert dokument, hvor vi begge uthevet temaer som så ut til å være gjentakende. Vi valgte å gjøre dette individuelt da vi anså det som en mulighet til å identifisere om vi fant de samme temaene. I fellesskap noterte vi oss alle temaene vi hadde funnet i en tabell. Tabellen inneholdt tema, forskningsspørsmålet vi vurderte temaet til å tilhøre, samt frekvens og antall informanter som belyste temaet. I tabellen endte vi opp med totalt 12 temaer. Neste fase var å ta en kritisk gjennomgang av disse temaene. Vi valgte å ekskludere seks temaer og endte dermed opp med seks andre temaer vi ønsket å inkludere som funn.

Temaene som ikke ble inkludert i studien ble ekskludert på bakgrunn av at informantene ikke virket å ilegge de særlig stor verdi. Blant annet ved at temaene kun ble nevnt i en bisetning, eller ved at temaene ikke så ut til å være noe informantene vektla i sin praksis. Frekvensen på de ekskluderte temaene var også relativt lav og ble kun belyst av én eller to informanter. Vi valgte å beholde seks temaer. Halvparten av temaene ble belyst av tre av fem informanter. Tre av temaene ble belyst av alle informantene. De inkluderte temaene ble alle introdusert som særdeles viktig i informantenes praksis med elever med ADHD. Dette vises både ved engasjementet de viser når de snakker om temaene, samt ved hvordan de eksemplifiserer bruk av temaene når de bygger relasjon til elever med ADHD. De seks temaene ble; *relasjonskompetanse, krav og forventninger, tillit, sårbart ved fravær, humor og foreldresamarbeid*

Temaene har noe ulikt utgangspunkt. Temaet *relasjonskompetanse* har bakgrunn i forskningsspørsmål 1, som har som formål å belyse hvordan informantene forstår begrepet relasjonskompetanse. Temaene *tillit* og *humor* er begge dimensjoner fra Spurkelands (2021, s 9) radarhjul. Dimensjonene ble presentert for informantene som en praktisk oppgave under intervjuet. Informantene ble bedt om å velge de tre dimensjonene de anså som særdeles viktig i arbeidet med å bygge relasjon til elever med ADHD. To av dimensjonene så ut til å skille seg ut, da samtlige av informantene valgte de to dimensjonene *tillit* og *humor* som særdeles viktige. Ingen annen dimensjon utpekte seg i like stor grad, derfor ble kun de to nevnte temaene valgt fra den praktiske oppgaven. Flertallet av informantene belyste i tillegg *humor* og *tillit* gjentatte ganger gjennom intervjuene. Dimensjonene ble derfor vurdert til å bli

presentert som temaer under funn. Temaene *krav og forventinger, sårbart ved fravær og foreldresamarbeid* er også funn som informantene gjentatte ganger belyste når de beskrev sin tilnærming og/eller samhandling til elever med ADHD.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet løftes informantenes erfaringer i møte med elever som har ADHD frem. Funnene belyses ved å bruke sitater fra informantene. Som et resultat av analysearbeidet er funnene kategorisert i seks temaer: *relasjonskompetanse, krav og forventninger, tillit, sårbart ved fravær, humor og foreldresamarbeid*. Temaene blir presentert under tilhørende forskningsspørsmål, for å lettere se konkrete sammenhenger mellom funn og forskningsspørsmål.

4.1 Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?

4.1.1 Relasjonskompetanse

Funnene viser at alle informantene forstår relasjonskompetanse tilnærmet likt. Alle beskriver det som ferdigheter man trenger for å bygge relasjon til elever. Noen legger vekt på elever og andre beskriver det som relasjoner generelt. To av informantene trekker frem det å være bevisst i relasjonsbyggingen. En av informantene beskriver det som å være bevisst egen samhandling og hvordan hen tilnærmer seg i en interaksjon. En annen informant liker å aktivt reflektere over «hva begrepet egentlig vil si» og «hva vil det si å ha en god relasjon».

“Det er jo at du er bevisst på din samhandling med andre da, du vet hvordan du skal bygge relasjoner med barn eller andre. At du.. Ja, hvordan skal jeg si det.. Jeg tenker jo at som «hovedgreie» at du vet litt hvordan du skal tilnærme deg, at du er bevisst din egen interaksjon da, med andre. Tenker jeg sånn først i alle fall.”

Det er også stor enighet av flertallet av informantene om hva som kjennetegner en mindre god pedagog-elev-relasjon. «Ovenfra og ned-holdning», eller å møte elever på en «ikke-åpen måte» er beskrevet av to av informantene. Ved å møte elever på denne måte beskriver én informant at man kan risikere å bryte eleven ned, dette kan føre til at eleven mister motivasjonen. En av informantene forteller om at pedagog-elev-relasjonen skal være en gjensidig relasjon hvor det er åpenhet for at også elevene kan komme med ønsker og behov. Samtidig legger en annen informant vekt på at pedagog-elev-relasjonen er en relasjon som pedagogen har ansvaret for.

“Samhandling handler jo egentlig om gjensidighet, og det å påvirke hverandre. Ikke bare at jeg påvirker eller gir beskjeder, men at elevene eller eleven kan komme med sine ønsker og behov. Og noe jeg er veldig opptatt av i møte med disse elevene er å

lære de at de kan fortelle meg hva de trenger. I veldig mye uønsket atferd og emosjonelle utbrudd ligger det egentlig et behov som skal dekkes, og hvis de er flinke til å sette ord på hva de trenger så slipper man veldig mye uønsket atferd i klasserommet. Så det er det jeg tenker om hva samhandling handler om, fortell meg hva du trenger også skal jeg gi deg det du trenger.”

Hva som er viktig i en god pedagog-elev-relasjon sier også mye om hvordan informantene forstår begrepet relasjonskompetanse. Kjennskap til eleven og dennes interesser er noe som går igjen hos samtlige av informantene. Flere beskriver muligheten til å bygge relasjon når man legger til rette for å holde på med noe eleven liker. Ved kjennskap til eleven ser det ut til at informantene vektlegger noe ulikt. To av informantene beskriver det å ha kjennskap til elevens sterke og svake sider, samt utviklingsmuligheter. To andre informanter beskriver viktigheten av å kjenne til elevens sosiale liv, hvor en av informantene beskriver det som at pedagogen må være interessert i «the world around him». Man kan heller ikke utelate det følelsesmessige aspektet hos eleven, hvor to av informantene beskriver viktigheten av å vise at man er en trygg voksen som elevene kan stole på. Slik at elevene er trygge på at de kan vise hele følelsesspekteret sitt. Kun én av informantene nevner kommunikasjon som en viktig del av den gode relasjonen.

“Jeg tror det viktigste er at man ser eleven, at man klarer å se hva de trenger å jobbe med, hva de strever med, ser begrensninger, at man viser interesse for de tingene de liker. Og rett og slett sørge for at de har det trygt og godt på skolen. Det er i hvert fall de tingene jeg har gjort med eleven jeg har hatt da, men det gjelder jo generelt da. Man klarer å se hver eneste og se muligheter hos alle, at man liksom har et positivt elevsyn”

4.2 Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?

4.2.1 Krav og forventninger

Flertallet av informantene ser ut til å være enige om at samhandlingen mellom pedagog og elev kan påvirkes dersom eleven har ADHD. Dette forklares ved at det må stilles lavere eller andre krav dersom eleven har ADHD. En informant beskriver at hen tilnærmer seg alle elever på en lik måte, men når en elev har ADHD, så må man kanskje bruke flere verktøy enn dersom eleven ikke hadde hatt det. Samme informant bruker ordene «enkelt relasjonsarbeid» om elever uten ADHD. To av informantene beskriver at samhandlingen kan bli utfordret av

eleven og at dette krever tålmodighet fra pedagogen. Begge beskriver at man må se forbi diagnosen og forstå at det fra elevens side ikke nødvendigvis er personlig.

«Den blir utfordret hele tiden, hele tiden. Og det er der jeg kjenner at, fordi jeg har kompetansen og jeg forstår det ikke er vond vilje. Det er hjernen som fungerer annerledes, det er impulser, det er manglende regulering som gjør at jeg forstår at det ikke er vond vilje.»

Pedagogens evne til å justere krav og forventinger er et gjennomgående tema som går igjen hos alle informantene. Samtlige mener dette er et verktøy på veien for å skape en god relasjon. Samtlige av informantene forteller om viktigheten av å ha tydelige rammer, samtidig påpeker de at pedagogen må tilpasse og justere krav og forventinger dersom det er nødvendig. Én informant belyser det å være åpen for, og å møte uenigheter fra elevene med forståelse. Informanten bruker uttrykkene «solid og vanntett», for å poengtere at det er mulig for en pedagog å stille krav, samtidig som det er rom for argumentasjon fra elevenes side. To av informantene beskriver at det er viktig å være bevisst kravene en selv setter, ved at man kontinuerlig tenker over om det enkelte kravet er viktig eller nødvendig. De påpeker at det må være rom for å slippe løs på kravene.

“(…). Men disse forventningene må jeg også være veldig fleksibel på. Disse tingene tror jeg skaper en veldig bra relasjon. Hvis man klarer å sette gode rammer, men også kan være fleksibel. Man kan tenke at noe er viktig, men så kan det i praksis vise seg at det egentlig ikke var så viktig likevel, da skaper man en god relasjon hvis man fokuserer på det som faktisk er viktig i kravene man stiller til elevene.”

Nesten alle informantene deler oppfatningen om at relasjonen bør komme i første rekke, før man etter hvert kan stille høyere krav til eleven når relasjonen har utviklet seg. Informantene forteller at i takt med at relasjonen til eleven utvikler seg, stiller de høyere krav til eleven enten faglig eller sosialt. Én av informantene deler et eksempel hvor eleven med ADHD startet med «ganske lave» forventinger, hvor en arbeidsøkt i matematikk varte i 10 minutter. Informanten forteller også at kravene etter hvert økte og at eleven nå kunne jobbe med matematikk i en time eller to.

“Alle elever er jo forskjellige og uttrykker seg på ulike måter. Men det jeg har tenkt er at jeg bevisst går inn for å få en god relasjon. Fordi jeg ser at det går lettere når relasjonen er på plass i form av å kunne samarbeide med eleven, ha undervisning, lage

avtaler eller sånne ting. Så da blir det sånn i starten mer fokus på å få relasjonen til eleven fremfor faget kanskje. Det er det jeg prioriterer først, også dytter man inn det faglige mer og mer etter hvert. Hvis du kun går rett på fag før du på en måte har fått den relasjonen til eleven så er ikke det alltid den beste løsningen tror jeg. Og da går det kanskje ikke sånn som man ønsker. Og det er jo ikke så bra for eleven heller.”

To av informantene beskriver hvordan elever med ADHD ofte opplever å gjøre feil, eller at noen stiller feil forventninger til dem. En av informantene belyser utfordringen med å justere krav og forventninger dersom pedagogen ikke er klar over elevens ADHD-diagnose.

Informanten forteller at dersom læreren stiller for høye krav, kan eleven føle på å ikke strekke til og derfor kan føle seg mislykket. Videre påpeker informanten at elever kan ha opplevd å gå flere år på skolen før de får diagnosen og dermed kan ha følt seg mislykket lenge.

“Og utfordringen er at det er mange år hvor eleven med ADHD ikke er klar over egen diagnose, i tillegg til at heller ikke folk rundt eleven er klar over det. Da vil elevens lærer i utgangspunktet ha en gjennomsnittlig forventning til eleven, hvor læreren presser på. Det som skjer da, er at eleven ofte føler at han eller hun ikke kan oppnå disse forventningene. (...)”

4.2.2 Tillit

Tillit blir presentert for informantene som en dimensjon fra Spurkelands (2021, s. 9) radarhjul i den praktiske oppgaven i løpet av intervjuet. Dette kan ha vært medvirkende til at tillit var et gjennomgående tema hos alle informantene. Likevel valgte samtlige informanter tillit som en faktor de mente var særlig viktig i sitt arbeid for å bygge relasjon til elev med ADHD. Dette sier noe om en felles konsensus om viktigheten av tillit i samhandlingen med elever som har ADHD. Informantene virker å bruke tillit synonymt med det å trygge elever med ADHD, hvor det er viktig at eleven stoler på pedagogen. Flere av informantene forteller om et tillitsforhold som må gå begge veier. Dette innebærer at elev har tillit til pedagog, men også at pedagog viser at vedkommende har tillit til eleven. Tillit til eleven kan ifølge flere av informantene gjøres ved å gi eleven tilpassede utfordringer både faglig og sosialt.

«Det med å vise tillit og holde avtaler, og dette med struktur og forutsigbarhet ligger det også tillit i. Også liksom å tørre å gi dem muligheter og vise at du har troen på dem i ulike situasjoner eller i læringsmiljøet».

Samtlige informanter gir også uttrykk for at tydelige rammer er viktig for å skape et godt tillitsforhold mellom pedagog og elev med ADHD. Tydelige rammer beskriver informantene med strukturerte skoledager legger til rette for forutsigbarhet for eleven. Informantene viser til at det er viktig at pedagogen er til å stole på, ved at det er sammenheng mellom det pedagogen sier og det pedagogen gjør. En av informantene er bevisst på viktigheten av tillit og viser til at elever med ADHD ikke alltid føler på tilstrekkelig tillit fra pedagog.

«Det går jo litt på det vi snakket om med tillit da, hvis du har en god samhandling med forutsigbarhet og struktur og litt avtaler og sånn.»

På tross av konsensusen blant informantene om at tillit er viktig å skape tidlig i samhandling med elever som har ADHD, viser informantene til ulike måter de ønsker å skape tillit på. To av informantene viser til at tillit bør skapes før pedagogen starter med fag og før grenser og krav blir satt. Disse informantene begrunner dette med at det er vanskelig å legge til rette for mestring før pedagogen kjenner eleven tilstrekkelig. Videre gir informantene uttrykk for at det er viktig at pedagogen har eleven på et «godt sted» før grenser og krav blir iverksatt. De tre andre informantene viser til at krav og forventninger bør iverksettes først, og med dette skape et tillitsforhold til eleven. Tydelighet i grensesetting, rammer, samt krav og forventninger er faktorer informantene er bevisst over når de innleder et tillitsforhold til elever med ADHD. To av informantene viser til at dersom tillit er på plass i samhandlingen mellom pedagog og elev med ADHD, vil eleven ha gode forutsetninger for å oppleve mestring.

«Mestringsfølelsen og tillit går i hverandre, ved at tillit sørger for mestringsfølelsen som er en følelse eleven tar med seg hjem».

4.2.3 Sårbart ved fravær

En utfordring ved en god og etablert relasjon mellom pedagog og elev med ADHD, er dersom pedagogen er syk eller borte fra skolen og ingen av de andre voksenpersonene på skolen kan fylle tomrommet til den fraværende. Temaet sårbarhet ved fravær av pedagog ble aktuelt på grunn av at flesteparten av informantene nevnte det som en utfordring, iforhold til samhandlingen mellom pedagog og elev med ADHD. Flertallet av informantene forteller om hvordan elever med ADHD kan bli personavhengige av en bestemt pedagog.

Personavhengigheten kan vise seg på forskjellige måter, noe informantene gir uttrykk for. En informant har erfaring med at elever med ADHD opplever det som utrygt at pedagogen med tettest relasjon til eleven er borte.

«Når jeg ikke er der, blir det utrygt. Det blir veldig utrygt og så skjærer det seg. Det er den baksiden med mye av den jobben vi gjør. Mange av de barna blir veldig personavhengige».

Utrygghet ved fravær av pedagog, kan ifølge flere av informantene vise seg på ulik måte. To av informantene forteller om at elever med ADHD kan reagere ved å vise utfordrende atferd. Den utfordrende atferden innebærer ifølge informantene testing av grenser til vikarer og uro som ifølge en av informantene beskrives «helt Texas». En av informantene gir uttrykk for at det kan ha noe å gjøre med at eleven opplever at rammene forsvinner når pedagogen den har tetteste relasjon til er borte.

«I dag for eksempel så har han vært mer breial enn det han vanligvis er. Og prøver seg litt mer frem med faglærerne og vikarer. Ja, jeg tror han har opplevd litt at rammene forsvinner litt grann da. Når han ser at jeg ikke er på skolen».

Flertallet av informantene opplever altså at elever med ADHD ofte har én pedagog de har en mye tettere relasjon til enn de andre pedagogene. Informantene ser ut til å stort sett enes om at utfordringen rundt dette er når pedagogen med tetteste relasjon til eleven er borte. En av informantene viser også til hvordan personavhengighet kan være en utfordring selv om pedagogen er tilstede. Personavhengigheten viser seg da ifølge informanten som et eierforhold eleven får til pedagogen. Dette eierforholdet kan føre til både at eleven ikke ønsker å «dele» pedagogen med andre elever, samtidig som andre pedagoger kan ha vanskeligheter med å få innpass hos eleven.

«(...) Jeg merker at han begynte å få et litt eierskapsforhold for meg da. Så han var ikke så interessert at andre skulle være på grupperom sammen med oss. Selv om jeg forsøkte her og der, så ville han være alene helst da».

4.3 Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?

4.3.1 Humor

Humor som tema er som tidligere nevnt et resultat av den praktiske oppgaven under intervjuet, hvor informantene ble spurt om å plukke ut de tre viktigste faktorene for dem i arbeidet med elever med ADHD. Alle de fem informantene valgte humor blant sine topp tre dimensjoner, og som noe de bruker mye når de skal bygge relasjon til elever med ADHD. Flertallet av informantene beskriver også dimensjonen humor som viktigst.

“Ja, jeg er veldig glad i å bruke humor fordi at det både er viktig for meg som person også ser jeg også at elevene responderer veldig fint på det. Og det er en veldig fin måte å bygge relasjon på fordi det ikke blir sånn intervjusetting eller spørsmål/svar, men man kan tilnærme seg på en litt sånn avslappa måte kanskje. Også tenker jeg bare at humor er veldig positivt og aldri noe negativt lada på en måte. Men så er det jo det at man må bruke humor i de riktige settingene. Det kan ikke bare være humor hele tiden.”

Hvor og hvordan informantene foretrekker å bruke humor i skolehverdagen beskrives noe ulikt. To av informantene beskriver hvordan de bruker humor i uformelle settinger som overgangssituasjoner, turer og friminutt. En annen informant beskriver i motsetning hvordan humor kan brukes også i de formelle settingene. Informanten eksemplifiserer hvordan hen liker å veilede utfordrende atferd på en humoristisk måte, og gjerne i klasserommet. Informanten beskriver at mange ville møtt atferden med tilsnakk på et grupperom. Informanten velger heller å tulle litt med det i klasserommet og ser stor effekt av dette.

Flertallet av informantene beskriver elever med ADHD som å være en elevgruppe med masse humor. Én av informantene kobler humor til kreativitet, men også det å snakke uten filter. Informanten beskriver det som at «de sier det de tenker», og at å møte dette med humor kan være med på å bygge en god relasjon med eleven. En annen informant beskriver hvordan elever med ADHD kan gjøre mange feil i hverdagen, og hvordan dette kan møtes på en annen måte for å bedre relasjonen mellom pedagog og elev med ADHD.

“Ved å ha litt glimt i øyet og ikke ta alt så seriøst. Elever med ADHD gjør jo mange feil i hverdagen, og det å kunne kommentere, påpeke eller veilede med litt humor er kjempeviktig altså.”

Alle informantene beskriver humor som en faktor de bruker aller mest med elever som har ADHD. En av informantene beskriver det som en måte for elevene å føle seg «sett, hørt og forstått», hvor det å «tulle med diagnosen» også ser ut til å være et element for å ufarliggjøre ADHD. Det ser ikke ut til å være en faktor som blir brukt likt hyppig med elever som ikke har ADHD.

«Nei, den er ikke viktig med alle. Men jeg bruker den jevnt med alle. Men den er kjempeviktig for disse elevene, den er ikke nødvendig for alle. Den er nok ikke den viktigste i vanlig relasjonsarbeid.»

4.3.2 Foreldresamarbeid

Flertallet av informantene trekker frem foreldresamarbeid som viktig i forhold til sin tilnærming til elever med ADHD. Informantene gir uttrykk for å være enige om at de ønsker å inkludere foreldrene i tilnærmingen til elever med ADHD. To av informantene bruker foreldrene for å bygge relasjon til elever med ADHD. Det er noe ulikt hva informantene vektlegger når de innleder et foreldresamarbeid. En informant ønsker å innlede foreldresamarbeidet så tidlig som mulig, ved å sende en konkret positiv hendelse fra pedagogens første møte med eleven. En annen informant vektlegger hyppighet i foreldrekontakten, ved å kommunisere med foreldrene ukentlig. Informantene beskriver foreldresamarbeidet som et gjensidig forhold bestående av tre parter: pedagogen, foreldrene og eleven. Hvor alle partene er avhengige av hverandre. Det virker å være en konsensus blant informantene om at det er viktig at foreldrene og pedagogen er på samme side.

«Vis interesse, vis at du ønsker at barnet skal gjøre det bra, at du har positivt elevsyn. Du må få dem på lag også, for det blir mye enklere.»

Noe samtlige informanter som har nevnt foreldresamarbeid enes om, er å sende positivt ladede meldinger til foreldrene og samtidig unngå å sende negative meldinger. En informant begrunner viktigheten med å sende positive meldinger med at elever med ADHD og deres foresatte ofte får negativ oppmerksomhet både fra klassekamerater og lærer. To av informantene viser til erfaringer om at relasjonen til foreldre er viktig i tilnærming til elever med ADHD. Disse informantene er enige om at positive meldinger til foreldre bidrar å legge til rette for en god relasjon mellom pedagog og foreldre til elev med ADHD. En god relasjon i foreldresamarbeidet vil ifølge en av informantene forsterke relasjonen mellom pedagog og elev med ADHD.

«Det som jeg glemte å si under tilnærming er å sende positive skrytemeldinger med hjem. Det er noe som funker veldig bra. For da blir relasjonen med foreldre og elever bra, og det skapes en relasjon med begge. For de elevene med ADHD, har ofte fått negativ oppmerksomhet. Både ved utviklingssamtaler, men også hvordan man kommer hjem, hva foreldrene selv ser, og derfor fører en skrytemelding til å skape en positiv stemning. Det ser jeg veldig ofte, at relasjonen derfor forsterkes».

5 Diskusjon av funn

I dette kapitlet presenteres diskusjon og drøfting rundt de funnene som er presentert i det foregående kapitlet. På lik linje som i «4.0 Presentasjon av funn», vil funnene bli drøftet under det aktuelle forskningsspørsmålet. Funnene blir diskutert i lys av teori og tidligere forskning.

5.1 Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?

5.1.1 Relasjonskompetanse

Funnene viste til at informantene som deltok i dette forskningsprosjektet virket å ha en tilnærmet lik forståelse av begrepet *relasjonskompetanse*. Fire av fem informanter beskriver det som kunnskaper om hvordan å bygge en relasjon, at man vet hva som skal til og hvordan man skal tilnærme seg/møte en elev. Spurkeland og Lysebo (2021, s. 8) definerer relasjonskompetanse som de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som gjør at man etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom lærer og elev. Man kan derfor se likheter mellom informantenes forståelse og hvordan begrepet beskrives i litteraturen. To av informantene trekker også frem det å være bevisst egen relasjonsbygging, både hva som ligger i begrepet og at man er bevisst på hva som skjer i interaksjonen med eleven når man bygger en relasjon.

En genuin interesse for eleven blir nevnt av samtlige av informantene, og alle informantene beskrev en interesse som går utover det faglige. Kjennskap til elevens fritidsaktiviteter, sosiale liv og interesser er eksempler som går igjen hos informantene. Fallmyr (2020, s. 40) beskriver «anerkjennelse» som en av de viktigste relasjonsferdighetene. Denne egenskapen beskrives ved at en lærer viser interesse for elevens erfaringer, interesser og drømmer. Det samme beskrives i Spurkeland (2021, s. 25) sitt radarhjul, hvor hensikten er å presentere de nødvendige dimensjonene innenfor relasjonskompetanse. Menneskeinteresse er den første dimensjonen som presenteres i hjulet. Denne dimensjonen er presentert først, for å markere at det er det mest grunnleggende elementet i relasjonskompetanse (Spurkeland, 2021, s. 25).

Alle informantene fikk kjennskap til tema og oppgavens problemstilling før intervjuene. Det kan derfor ikke utelukkes at informantene leste seg opp på relevant litteratur eller begrepsavklaringer i forkant av intervjuet. Dette kan for mange være en trygghet og forberedelse til et intervju. Et resultat av dette kan være at informantene praktiserer etter en annen forståelse enn det som presenteres som funn i dette prosjektet. Da informantenes

forståelse av begrepet vil være med på å forme deres praksis. Kvernbekk (2011) beskriver at teorien først og fremst får verdi når det kan omsettes til praksis i klasserommet.

Ved å se intervjuene som en helhet, kan man likevel få et innblikk i hvorvidt informantenes praksis samsvarer med forståelsen de beskriver om relasjonskompetanse. Alle informantene i prosjektet ser ut til å leve ut i praksis, slik de beskriver at de forstår begrepet. Dette kan man se ved at informanten eksempelvis beskriver interesse i eleven som en egenskap ved relasjonskompetanse, for å deretter senere i intervjuet beskrive hvordan hen tilnærmer seg eleven ved å spille mye fotball. I dette eksemplet så er fotball en stor interesse hos eleven.

Forskningsspørsmålet belyser hvordan informantene i dette prosjektet forstår begrepet relasjonskompetanse. Schibbye (2009, s. 23) beskriver det slik: «Uten teoretisk refleksjon kan feilaktig teori bli gjentatt i forskjellige forkledninger» Hvordan informantene forstår fagbegreper som blir mye brukt i prosjektet er derfor svært viktig å belyse. En konsekvens av å ikke ha med informantenes forståelse av begrepet relasjonskompetanse, ville vært at svarene fra intervjuene kanskje ville hatt en annen betydning. Dersom forståelsen av relasjonskompetanse var ulik slik den blir presentert under teoridelene av oppgaven.

5.2 Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?

5.2.1 Krav og forventninger

Evnen til å justere krav og forventninger til elever med ADHD var et tema som ble belyst gjentatte ganger av alle informantene som deltok i dette prosjektet. Temaet i seg selv er ikke fremmed i feltet og i LK20 overordnet del står det skrevet:

«Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevens læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18)

Sitatet ser ut til å omhandle elevens opplæring. Det kan tenkes at justering av krav og forventninger knyttes tett opp til tilpasset opplæring, som betyr at opplæringa på skolen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Funnene er slikt sett ikke noe nytt, men informantene presenterer likevel temaet i en annen kontekst. Informantene vinkler tematikken mot å brukes som et virkemiddel i samhandling og i relasjonsbyggingen til elever med ADHD. Informantene i dette prosjektet belyser hvordan det

å justere sine krav og forventninger som pedagog kan være med på å etablere en god relasjon til elever med ADHD.

At relasjonen er noe som må komme før krav og forventninger er noe som belyses av flertallet av informantene. Det ser ut til at informantene i dette prosjektet reduserer krav og forventninger allerede ved første møte dersom eleven har ADHD, ved at fokuset ligger på relasjonsbygging fremfor læring. Forskning viser at dersom elever ikke blir møtt med de riktige kravene, kan dette være med på å trigge ADHD-symptomer (Gwernan-Jones et al., 2016; Henricsson & Rydell, 2004, sitert i Ewe, 2019, s. 137). Det kan derfor tenkes at det ved å redusere krav og forventninger tidlig, kan være med på å forebygge ADHD-symptomer. Aasen (2022, s. 78) ser ut til å støtte denne praksisen og forklarer det slik: «for å kunne være til hjelp, er det avgjørende at de vi møter er trygge på oss, at de opplever seg akseptert og føler tillit til at vi vil ivareta dem og deres behov».

Likevel kan det tenkes at elever med ADHD ikke nødvendigvis har behov for at pedagogen justerer krav og forventningene. En risiko ved dette er at elevene blir møtt med feil forventninger, grunnet antagelser forbundet med diagnosen. Fra et vitenskapelig perspektiv ser det ut til at informantene beskriver det som den russiske psykologen Lev Vygotskij (1978) kalte for den «nærmeste utviklingszone». Den nærmeste utviklingssonen betegner det området av oppgaver som er for vanskelige til at eleven kan klare dem alene, men som eleven kan klare med hjelp og veiledning av andre som er mer kompetent (Vygotskij, 1978). En utfordring ved dette er at pedagogen må ha klart for oss hva eleven kan på egenhånd, og hva eleven kunne klart med hjelp og støtte. En pedagogisk utfordring vil være å kartlegge dette, uten at eleven opplever at kravene og forventningene som blir stilt underveis er for lave eller for høye (Imsen, 2020, s. 202).

Fallmyr (2020, s. 152) gjør rede for fenomener som kan skade relasjonen mellom pedagog og elev. Et av disse fenomenene er når pedagog ikke fanger opp at eleven har vansker med selvstyingsferdigheter/eksekutive vansker. Når barn med skjulte vansker møtes med normale forventninger, kan det føre til utfordringer. Eksekutive vansker kan betegnes som kjernevansker hos barn med ADHD (Statped, 2022). Bevissthet rundt dette fenomenet ser ut til å belyses av flere informanter som påpeker viktigheten av å møte elevene med tålmodighet. De påpeker også viktigheten av å se forbi diagnosen, og ha forståelse for at atferden ikke nødvendigvis er personlig eller med «vond vilje». Dette kan bekreftes av Fallmyr (2020, s. 152) som beskriver at et relasjonsskadelige fenomen kan håndteres ved å

oppdage at de er til stede, og justere forventninger og tåle følelsene som aktiveres (Fallmyr, 2020, s. 152).

5.2.2 Tillit

Tillit er en dimensjon fra Spurkeland (2021, s. 19) sitt radarhjul som blir presentert for informantene gjennom den praktiske oppgaven tidlig i intervjuet. Det kan derfor ikke utelukkes at dimensjonene som blir presentert for informantene legger noen føringer for eventuelle temaer informantene inkluderer. Blant informantene ser det ut til å være en konsensus om at tillit bør skapes så tidlig som mulig i pedagog-elev-relasjonen. Tillit er ikke et ukjent funn og er mye omtalt i litteraturen. Læreren får ikke tillit basert på posisjonen som lærer, tillit må utvikles over tid (Overland, 2007, sitert i Skjervold, 2015). Tillit er komplisert å oppnå, men svært enkelt å ødelegge, ved at pedagogen eksempelvis uttaler seg negativt om eleven (Skjervold, 2015). Tillit er en stor del av pedagog-elev-relasjonen. Mangel på tillit kan føre til at eleven får en opplevelse av å ikke bli verdsatt, noe som kan stå i veien for utviklingen av et nært forhold og god samhandling mellom pedagog og elev (Sørli & Nordahl, 1998, sitert i Skjervold, 2015).

Ifølge lærerguiden (ADHD Norge, 2016), er elever med ADHD avhengige av stabile relasjoner til lærere. Dette innebærer blant annet at pedagogen evner å bygge nødvendig tillit over tid. Tillit mellom pedagog og elev med ADHD kan være avgjørende for at eleven fullfører skolegangen (ADHD Norge, 2016). Mange elever med ADHD vil ifølge Befring & Uthus (2019, s. 514) ha store utfordringer, og mange vil ha tilleggsvansker. Disse utfordringene og tilleggsvanskene gjør at elever med ADHD er en potensielt sårbar gruppe i skolesammenheng. Elever som er særlig sårbare enten faglig, sosialt eller på begge områdene, vil kunne ha ekstra stort utbytte av en god relasjon til pedagogen (Undheim 2008; Hughes, 2011; Drugli, 2013; Hamre & Pianta, 2001; Pianta, Hamre & Allen, 2012, sitert i Nordvik Reite, 2016).

Det ser ut til å være ulike måter å skape tillit på i praksis. Nordahl et al (2015) beskriver blant annet at pedagogen må holde avtaler, være forutsigbar og troverdig, imøtekomme sentrale behov hos eleven og være positivt innstilt til elevene (sitert i Skjervold, 2015). Dette gjenspeiles også i analysen som viser at tillit bygges gjennom å holde avtaler og å være forutsigbar. Å tørre å gi elevene med ADHD muligheter og å vise at du som pedagog har troen på dem er også faktorer som belyses for å bygge tillit. Gjensidig tillit kan ikke oppstå

spontant, men fordrer at pedagogen viser tillit ved repetitive handlinger ovenfor eleven over tid (Spurkeland, 2021, s. 44).

5.2.3 Sårbart ved fravær

Bakgrunnen for temaet *sårbart ved fravær* handler om hvordan elever med ADHD kan oppleve sårbarhet eller utrygghet ved fravær av pedagog. Dessuten beskrev flertallet av informantene temaet som en utfordring som påvirker samhandlingen med elever med ADHD. Funnene har et felles grunnlag om at elever med ADHD har et stort behov for tilstedeværelse av en pedagog de har en god relasjon til. *Sårbarheten ved fravær* av pedagog for elever med ADHD, ser ut til å oppstå først når pedagogen allerede har bygd en god relasjon til eleven. Videre virker graden av sårbarhet å påvirke samhandlingen mellom pedagog og elev, dersom eleven har ADHD. Det kan tenkes at en grunn til dette er at elever med ADHD ofte har et større behov for gode relasjoner til pedagoger på skolen (ADHD Norge, 2016). En forklaring kan også være at elever med ADHD som nevnt tidligere er en sårbar gruppe. Statped (2022) beskriver det som at elever med ADHD er avhengig av pedagoger som kjenner til elevenes «indre verden».

Blant forskere virker det å være stor konsensus om at forholdet mellom lærer og elev er en viktig faktor for elevens motivasjon, innsats og trivsel (Befring et al., 2019, s. 690). Flere forskere viser til at i tillegg til å følge opp eleven faglig, er det viktig at pedagogen er interessert i eleven som person (Befring & Uthus, 2019, s. 691; Spurkeland, 2021, s. 25; Fallmyr, 2020, s. 40). På denne måten vil eleven i større grad føle på inkludering og tilhørighet (Befring et al., 2019, s. 691). Funn i analysen viser likevel til at det kan være en ulempe dersom relasjonen mellom pedagog og elev med ADHD blir for nære, ved at det blir utrygt for eleven når pedagogen er fraværende. Ved fravær av pedagog, viser analysen til at situasjonen på skolen beskrives som eksempelvis «helt Texas». Dette blir begrunnet med at elevens rammer tilsynelatende forsvinner i sammenheng med fraværet av pedagogen. Utryggheten som eleven føler på, kan ifølge informantene vise seg ved at eleven tøyer de usikre grensene de ulike vikarene setter.

Om vi ser det fra et vitenskapelig perspektiv kan muligens utfordringen belyses av Bowlby sin tilknytningsteori (Reite, 2016). Bowlby mente at en tilknytningsfigur ikke bare var en person som barnet har et nært forhold til noen ganger, men en person som barnet vil vende seg til med en gang noe er sårbart eller utrygt (Reite, 2016). Denne figuren er ifølge Bowlby,

en trygg base som gjør at barnet har en tendens til å være tryggere, mer selvsikker og villig til å utforske omgivelsene med tilknytningsfiguren til stede. Derimot vil barnet i større grad være redd og skeptisk når tilknytningsfiguren er fraværende (Reite, 2016). Senere har forskere funnet det de mener er sammenhenger mellom denne tilknytningen og relasjonen til læreren (Reite, 2016). Tilknytningsteorien har beveget seg fra å handle om tidlig samspill mellom mor og barn til å kunne brukes som grunnlag for bevisst relasjonsarbeid i skolen (Brøyn, 2017). Det kan tenkes at elever med ADHD som kun opplever å ha en god relasjon, eller tilknytning, til én pedagog, opplever at den trygge basen på skolen forsvinner når pedagogen er fraværende. Et resultat av dette kan være som tidligere beskrevet at elevene med ADHD tøyser grenser som et resultat av usikkerhet.

Analysen viser at *sårbarhet ved fravær* av pedagog forekommer særlig hos elever med ADHD. Elever med ADHD beskrives av ADHD Norge (u.å.) som sensitive barn som er sårbare for kritikk, og som kan bli opphengt i ting de ikke mestrer, både sosialt og faglig. Dette kan resultere i at når elevene er på skolen, så er de på en arena som de opplever som sårbar. Det kan derfor tenkes at personavhengigheten kan knyttes til behovet elever med ADHD har for en trygg base på det de anser som en sårbar arena. Dette kan påvirke samhandlingen mellom pedagog og elev, da samhandlingen krever at pedagogen er bevisst denne sårbarheten. Utfordringen for pedagogene er å legge til rette for en god pedagog-elev-relasjon, og samtidig ha forståelse for at eleven kan utvikle personavhengighet.

5.3 Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?

5.3.1 Humor

Humor er et tema som hovedsakelig ble presentert for informantene på samme måte som *tillit*. Som tidligere nevnt skjer dette gjennom en praktisk oppgave som har bakgrunn i Spurkeland (2021, s. 19) sitt radarhjul. Informantene valgte ut de dimensjonene de anså som viktigst når de skal bygge relasjon til elever med ADHD. Det ble derfor lagt noen føringer for informantene, og det er umulig å si om temaet *humor* ville blitt aktuelt dersom den praktiske oppgaven ikke hadde blitt inkludert i intervjuet. Om man ser på intervjuene som en helhet vil man likevel se at *humor* forekommer gjentatte ganger i analysen, ved at det belyses på flere ulike spørsmål i tillegg til den praktiske oppgaven. Det kan derfor tenkes at temaet ville blitt aktuelt uavhengig av om den praktiske oppgaven ble inkludert eller ikke. Det var likevel et overraskende funn da alle informantene trakk frem *humor* som noe de brukte mye i sin

tilnærming til elever med ADHD. Flertallet av informantene velger også *humor* som den dimensjonen de bruker aller mest.

Det store norske leksikon (2021) beskriver humor som evnen til å oppfatte det morsomme i en situasjon eller sansen for det komiske. Det kan tenkes at for å «oppfatte» det morsomme, så kreves en form for kreativitet. Greengross og Miller (2011, sitert i Flaten, 2021, s. 110) viser til at humor er assosiert med verbal kreativitet. Analysen viser til at kreativitet er et kjennetegn hos elever med ADHD. Egenskapen nevnes også av Wilcox (2023) og Befring & Uthus (2019). Dette kan være årsaken til at elever med ADHD responderer godt på bruk av humor. Spurkeland (2021, s. 289) beskriver humor som noe som undervurderes i feltet og er lite beskrevet i litteraturen. Flaten (2021) er en av få forfattere som har skrevet en egen bok om humor. Boken ser ut til å ta for seg det meste som finnes av tidligere forskning om tematikken, men ADHD ser ut til å være fraværende. Et lite avsnitt i boka favner humor i spesialpedagogikken, hvor Flaten (2021, s. 97) redegjør for hvordan mennesker med autismspekterforstyrrelser ofte blir oppfattet til å mangle humor. Videre forskning viser til det motsatte, på bakgrunn av det forfatteren beskriver som autistisk kreativitet (Lyons & Fitzgerald, 2004, sitert i Flaten, 2021, s. 97). ADHD og autismspekterforstyrrelse er begge nevroutviklingsforstyrrelser, det vil derfor være flere fellestrekk ved kjennetegnene (Statped, 2021). Det kan derfor tenkes at det er kreativiteten som gjør at elever med ADHD responderer godt på bruken av humor i relasjonsbygging.

En annen faktor til hvorfor elever med ADHD responderer godt på bruken av humor kan ifølge Wilcox (2023) være at barn med ADHD liker å bruke humor som en forsvarsmekanisme. Analysen viser til at kjennetegn for elever med ADHD er at de ofte gjør mange feil i hverdagen, og at de fort kan snakke uten å tenke seg om. Wilcox (2023) skriver at mange barn med ADHD opplever negative antagelser om seg selv, og et resultat av dette kan være at barna med ADHD møter disse med humor. På samme måte vil det kunne være med på å bygge relasjon dersom pedagogen gjør det samme.

I LK20 ser humor ut til å være et fraværende tema. Humor og lek er likevel noe som fort kan assosieres med hverandre og i LK20 står det «for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet, gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det vil si at dagens læreplan kun tar høyde for å prioritere lek med de yngste elevene på skolen. Humor forblir derfor fraværende for elevene på mellomtrinnet. Fosse (2006) argumenterer for å inkludere humor i

læreplanen i sin masteroppgave. Hun konkluderer med at humor kan bidra til å påvirke fellesskapet i skolen og elevenes danning. Fosse (2006) forklarer det slik «den vennlige humoren gir mulighet til å vise anerkjennelse og gjensidighet, og får humoren anledning til å gro og legge grunnlag for en slik atmosfære, kan den gi kvalitative opplevelser for elevene.»

Lovorn & Holaway (2015) har tidligere forsket på pedagogers oppfatning av humor som undervisnings-, samhandlings- og styringsverktøy i klasserommet. Funnene indikerte at samtidig som de fleste deltakerne kunne vise til mye humorbruk i klasserommet, var det få som syntes å oppfatte humor som en god klasseromsstrategi. Hovedgrunnen til dette var at mange av deltakerne mente at det var utfordrende å opprettholde kontroll i klasserommet ved bruk av humor. Flere lærere uttrykte også usikkerhet rundt hvilken type humor som var greit på ulike klassetrinn (Lovorn & Holaway, 2015, s. 30). Denne usikkerheten for hvordan bruke humor riktig ser ut til å støttes av Flaten (2021, s. 127), som beskriver at humoren fort kan bli et negativt virkemiddel dersom brukt feil. Negative aspekter ved bruk av humor kan være om det kun er én eller få som får definere hva som er morsomt, og på denne måten bruker dette som et maktmiddel. Et annet negativt aspekt kan være dersom humor blir brukt til latterliggjøring eller bagatellisering (Flaten, 2021, s. 130).

Konsekvensen av feil bruk av humor kan være med på å påvirke pedagoger i en retning hvor humoren ikke blir brukt. Det kan tenkes at dette delvis forklarer hvorfor humor ikke inkluderes mer i opplæringen. Funnene argumenterer likevel godt for hvordan humor, kreativitet og ADHD fungerer godt sammen, og hvordan humor kan brukes som virkemiddel i tilnærming til elever med ADHD. Det ser ut til å finnes lite eller ingen studier om effekten av å bruke humor for å bygge relasjon med elever som har ADHD. Det kan tenkes at dette vil være aktuelt å forske videre på.

5.3.2 Foreldresamarbeid

Analyser viser til *foreldresamarbeid* som viktig i arbeidet med å bygge relasjon og tilnærme seg elever med ADHD. Det er en klar sammenheng mellom et godt samarbeid mellom hjem og skole og elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Udir, 2020), det kan også være avgjørende for planlegging og gjennomføring av gode tiltak (Handorff, 2015). Funnene viser at *foreldresamarbeid* brukes som et virkemiddel for pedagogen i tilnærmingen til elever med ADHD. Dette gjøres ved at pedagogen tilnærmer seg eleven gjennom et godt skole-hjem-samarbeid, som et ledd i å bygge en trygg og god relasjon til elev med ADHD.

ADHD Norge (u.å.) skriver at familiene til elever med ADHD er vant til mange negative tilbakemeldinger. Resultatene fra forskningen til Staff et. al (2022) avdekket også at pedagoger ga betydelig flere korrigerende tilbakemeldinger til elever med ADHD, sammenlignet med «typisk utviklet elever». Dette samsvarer med funnene fra analysen som viser hvordan elever med ADHD ofte mottar negativ oppmerksomhet fra pedagoger. Det kan derfor tenkes at behovet for positive tilbakemeldinger er enda større. Analysen viser at fokuset ligger på å skape en god relasjon til eleven, gjennom et nært og positivt foreldresamarbeid. Dette ved å hovedsakelig bruke samarbeidet til å sende positive meldinger hjem til foreldrene. På denne måten blir de positive meldingene videreformidlet til eleven, som igjen vil påvirke relasjonen. Det at pedagogen fremhever elevens positive atferd, kan føre til at uønsket atferd snur og den fremhevede atferden oppstår oftere (ADHD Norge, u.å.).

Gjensidig åpenhet i *foreldresamarbeidet* fremkommer i analysen som viktig i forhold til pedagogens tilnærming til elever med ADHD. Foreldre til barn med ulike utfordringer i skolen kan havne i en «avmaktssituasjon», der de er underlagt det skolen og lærerne måtte bestemme (Drugli & Nordahl, 2016). Dette kan forklares med et maktforhold i foreldresamarbeidet som i for stor grad er skjevt fordelt. Samarbeidsproblemer mellom hjem og skole, bunner ifølge Drugli & Nordahl (2016) nemlig ofte i maktproblematikk. En måte å utjevne dette forholdet, er ved å la foreldrene bli hørt og få mulighet til å medvirke i pedagogens tilnærming til elever med ADHD. Foreldrene er de som kjenner eleven best, og ved å inkludere foreldrene i tilnærmingen til elever med ADHD, vil pedagogen anerkjenne deres rolle som foreldre. Dette er i tråd med LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) som sier at foreldrene er de viktigste omsorgspersonene for barnet og dermed har kunnskap som skolen kan anvende i støtten av elevenes «danning, læring og utvikling». Det kan tenkes at dette er spesielt viktig dersom eleven har ADHD. Ettersom elever med ADHD ofte har behov for kontinuerlig og omfattende oppfølging av diverse instanser, er det viktig at laget rundt eleven støtter foreldrene på best mulig måte, slik at de får oversikt (Statped, 2022).

6 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hva pedagoger vektlegger i samhandlingen når de skal bygge relasjon med elever som har ADHD. Vi håper at dette kan bidra med å øke kunnskapen på tematikken pedagog-elev-relasjon når elev har ADHD. Fem pedagoger fra fem ulike skoler har medvirket som informanter i kvalitative forskningsintervjuer. Hensikten med bruk av pedagoger var å utforske deres synspunkt rundt studiens problemstilling og tema. Studiens problemstilling er:

"Hvordan kan pedagogens relasjonskompetanse legge til rette for en god samhandling mellom pedagog og elev når elev har ADHD».

For å svare på problemstillingen ble det som nevnt innledningsvis formulert tre forskningsspørsmål: «Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?» «Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?» «Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?»

Dette kapitlet oppsummerer hovedfunnene fra undersøkelsen. Dette gjøres først ved at forskningsspørsmålene blir besvart hver for seg. Deretter vil studiens problemstilling besvares, og med utgangspunkt i forskningsspørsmålene danne konklusjonen. Avslutningsvis blir det gjort rede for styrker og begrensninger, samt mulighetene for videre forskning.

6.1 Hovedfunn og refleksjoner

1. Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?

Det fremkommer av funnene at flertallet av informantene viser tilnærmet lik forståelse av begrepet relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse beskrives blant annet som kunnskaper om hvordan man bygger relasjon, bevissthet rundt hva som skal til og hvordan pedagog skal tilnærme/møte en elev. Denne forståelsen av begrepet har likheter med definisjonen til Spurkeland og Lysebo (2021). De definerer relasjonskompetanse som de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som gjør at man etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom lærer og elev (Spurkeland og Lysebo, 2021, s. 8). Kjennskap til eleven og elevens interesser beskrives som viktig i forbindelse med begrepet relasjonskompetanse. Videre synes det å være ulike oppfatninger når det gjelder hva som vektlegges som viktigst i kjennskap til eleven. En forståelse viser til vektlegging av elevens faglige sterke og svake

sider, og tilknyttede utviklingsmuligheter. En annen forståelse vektlegger elevens utvikling og læring i forbindelse med elevens sosiale liv.

2. Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?

Resultatet av analysen har ført til tre temaer: *krav og forventninger, tillit og sårbart ved fravær*. Samhandlingen mellom pedagog og elev med ADHD kan påvirkes på flere områder. Det er mulig at det stilles høyere krav til pedagogens evne til å justere *krav og forventninger* og til å skape *tillit* som følge av at eleven har ADHD. Pedagogens evne til å stille tilpassede krav og forventninger til elever med ADHD, virker å gi bedre forutsetninger for samhandlingen mellom pedagog og elev med ADHD. Videre synes det å være en forbindelse mellom samhandlingen og tillit dersom eleven har ADHD. Samhandlingen ser ut til å i større grad bli påvirket til å handle om å skape et tillitsforhold mellom pedagog og elev, enn selve opplæringen. En utfordring for samhandlingen kan være elevens personavhengighet dersom eleven opplever å ha en god relasjon til kun én pedagog. Dette kan påvirke samhandlingen i den grad at pedagogen må være bevisst på at dette kan forekomme. Deretter er pedagogens utfordring å legge til rette for at eleven med ADHD har gode og trygge relasjoner til flere pedagoger og voksenpersoner på skolen.

3. Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?

To temaer er benyttet for å belyse forskningsspørsmålet: *Humor og foreldresamarbeid*. Analysen viser at pedagoger beskriver sin tilnærming til elever med ADHD som mye preget av *humor* og *nært foreldresamarbeid*. Elever med ADHD ser ut til å respondere godt på bruken av humor, dette kan derfor være en god måte å tilnærme seg på dersom man skal bygge relasjon med elever med ADHD. Dette kan skyldes elever med ADHD sine kreative evner. Analysen viser at humor i større grad brukes i tilnærmingen til elever med ADHD, enn elever uten ADHD. Videre viser analysen at humor kan brukes av pedagoger i både formelle og uformelle settinger. Å tilnærme seg elevene med ADHD gjennom et godt *foreldresamarbeid* viser seg å styrke pedagog-elev-relasjonen. Foreldresamarbeidet bør bære preg av mye positivitet og skryt. Analysen belyser effekten av å sende positivt ladede meldinger til foreldrene til elever med ADHD. Positive meldinger ser ut til å fremme foreldresamarbeidet og bidra til at pedagog og foreldre «spiller på lag». *Foreldresamarbeidet* kan være med på å bedre relasjonen mellom pedagog og elev med ADHD. Dette på bakgrunn

av at eleven ikke ønsker å skuffe foreldrene, og dermed heller ikke ønsker å skuffe pedagogen.

6.2 Konklusjon

"Hvordan kan pedagogens relasjonskompetanse legge til rette for en god samhandling mellom pedagog og elev når elev har ADHD».

Først og fremst bør pedagogen være seg bevisst hvordan vedkommende forstår *relasjonskompetanse*. Det vil si hvordan pedagogen kan jobbe målrettet med å bygge relasjon til elever med ADHD. Samhandlingen kan påvirkes dersom eleven har ADHD. Det er mulig at det derfor stilles høyere krav til pedagogens evne til å justere *krav og forventninger* og til å skape *tillit* som følge av at eleven har ADHD. Pedagogen bør også være bevisst på at elever med ADHD kan oppleve det som *sårbart ved fravær* av pedagogen som står dem nærmest. Pedagogen bør derfor jobbe aktivt med å skape *tillit*, samt forebyggende for å begrense elevens opplevelse av *sårbarhet ved fravær*. Når pedagogen skal tilnærme seg elever med ADHD vektlegges *humor og foreldresamarbeid*. Elever med ADHD ser ut til å respondere godt på humor. *Humor* kan brukes av pedagogen i både formelle og uformelle settinger. Det kan være et virkemiddel for å ufarliggjøre utfordrende situasjoner og for å bygge relasjon mellom pedagog og elev. Tilnærming gjennom *foreldresamarbeid* kan styrke pedagog-elevrelasjonen. Det er viktig med et positivt fokus fra pedagogen i meldingsutvekslingene med foreldrene. Dette kan bidra til å fremme foreldresamarbeidet, og gjøre at pedagog og foreldre lettere kan «spille på lag». Det at pedagog og foreldre spiller på lag, vil være fordelaktig for samhandlingen mellom pedagog og elev med ADHD.

6.3 Styrker og begrensninger

Statped (2022) beskriver ADHD på denne måten: «Har du møtt én elev med ADHD, har du møtt én. Ingen er like». Dette betyr at alle med ADHD er forskjellige, og det finnes ingen fasit på hvordan man skal møte eller bygge relasjon til elever med ADHD. Det blir derfor svært viktig å se resultatene som en indikator for hva som kan fungere, men ikke som en fasit. Utvalget i prosjektet er trukket ut fra et strategisk utvalg. Som tidligere nevnt betyr dette at informantene er godt tilpasset studiens problemstilling (Aanesen, 2020). Pedagogene som deltok i studien var alle positivt innstilt til problemstilling, og så ut til å ha opplevd positive mestringsopplevelser med å bygge relasjon med elever med ADHD. Dette kan ha begrenset muligheten for å oppdage store forskjeller blant informantene.

Utvalget i studien består utelukkende av pedagoger. Det innebærer at elevenes stemme ikke er inkludert i dette prosjektet. Det kan dermed ikke utelukkes at elevenes stemme kunne påvirket resultatene i en annen retning. Dette på bakgrunn av at pedagoger og elever kan vektlegge ulike egenskaper og verdier i en pedagog-elev-relasjon. Elever med ADHD sitter også med innsikt og erfaringer fra å leve med ADHD, og i den sammenheng hvordan de ønsker at pedagoger skal møte dem. Det belyses heller ikke om elever med ADHD har tilleggsdiagnoser, eller om elevene medisineres. Dette betyr ikke at temaene komorbiditet eller medisinerer har blitt utelukket fra intervjuene. Særlig medisinerer har nemlig blitt nevnt av et par av informantene, men i lys av prosjektets problemstilling har det ikke blitt vektlagt. Det vil si at det har blitt vurdert til å ikke være relevant for å svare på prosjektets problemstilling.

En begrensning ved studien er observasjonene fra intervjuene. Observatørens rolle var å notere seg nonverbale uttrykk eller andre ytre forhold, som ikke kom frem i lydopptaket. Observasjonene viste seg derimot å være få og mangelfulle. Dette ser ikke ut til å være ukjent fenomen. Dalland (2012, s. 176) skriver at observasjon blir inkludert i mange studentoppgaver, men at det sjelden blir skrevet konkret om hva som ble observert. I forbindelse med denne studien, kan det skyldes lite refleksjon i forkant om hva notatene skulle innebære og hva de skulle brukes til. Det kan også skyldes at observatøren ble inkludert i intervjurollen og måtte være forberedt på å mulig stille oppfølgingsspørsmål ved intervjuets slutt. Notatene som ble produsert ble likevel inkludert i transkripsjonene, men fikk ingen videre verdi for prosjektet.

Funnene fra studien dannet seks temaer. Temaene ble sortert innunder et av de aktuelle forskningsspørsmålene. En begrensning ved dette er at temaene under forskningsspørsmål 2 og 3 er noe overlappende. Det vil si at for eksempel temaet «krav og forventinger» kunne vært aktuelt å inkludere i begge forskningsspørsmålene. Det kan tenkes at dette kunne vært unngått ved å formulere forskningsspørsmålene på en annen måte. Imidlertid har forskningsspørsmålene sett i sammenheng som hensikt å svare på studiens problemstilling, det vil derfor ikke påvirke konklusjonen noe nevneverdig.

En styrke ved studien er problemstillingens avgrensning. Tidlig i prosessen ble det vurdert for og imot å avgrense til enkelte alderstrinn. Etter nøye vurdering ble det konkludert med å avgrense problemstilling til mellomtrinnet på barneskolen. Bakgrunnen for dette er tidligere gjort rede for i avsnittet «datainnsamling». Det ble beskrevet at sjansene er større for at en

ADHD-diagnose allerede er blitt stilt. Videre var begrunnelsen at antallet aktuelle informanter derfor er større enn det som hadde vært tilfellet ved en yngre målgruppe. Denne vurderingen så ut til å bli bekreftet da engasjementet for å stille i forskningsprosjektet var større enn forventet blant denne målgruppen. Informantene var alle pedagoger med stor interesse for tematikken og som alle jobbet aktivt med problemstillingen på nåværende tidspunkt. Dette bekreftet også aktualiteten for studiens problemstilling. En styrke vises også i utvalget da ulike kjønn, alder, utdanningsbakgrunner og funksjoner er godt representert blant informantene i dette prosjektet.

Forskningsspørsmål 1 har til hensikt å kartlegge hvordan informantene forstår begrepet relasjonskompetanse. Dette for å gjøre forskningsprosessen mest mulig synlig for leseren. Dersom en informant hadde hatt en annen forståelse enn den som er lagt til grunn fra litteraturen, ville dette gått ut over forskningens reliabilitet. Forskningsspørsmål 1 vil derfor være en styrke for studien. Det er viktig å påpeke at en annen forståelse ikke hadde vært feil, og ville kun bidratt til et mer nyansert bilde. Alle forskningsspørsmålene henger sammen ved at de har til hensikt å svare på den samme problemstillingen. Det er derfor en styrke slik at leseren med sikkerhet vet den teoretiske bakgrunnen for konklusjonen til problemstillingen.

En annen styrke ved studien er at vi har vært to studenter som har skrevet oppgaven sammen. Det kan tenkes at det finnes både fordeler og ulemper ved denne løsningen, men vi har opplevd det som utelukkende positivt. Som nevnt under forskningens reliabilitet er det ved kvalitativ forskning utfordrende å ikke la forskeren sin førforståelse påvirke forskningen (Dalland, 2012, s. 118). Dette har vi vært svært bevisste på under hele prosessen. Ved hjelp av hverandre har vi klart å identifisere det dersom vi tidvis har blitt for subjektive i tankegang eller skrivemåte. Vi har også vært svært bevisst vår subjektive påvirkning i utarbeidelsen av intervjuguide og under intervjuene. Ved å ha en medforsker har vi klart å gi hverandre denne påminnelsen dersom det har vært nødvendig. Ved å være to har vi også kunnet kvalitetssikre intervjuene på en annen måte enn dersom vi hadde vært alene. For eksempel som skrevet under «intervjuguide» valgte vi å inkludere den som hadde rollen som observatør ved intervjuets slutt. Observatøren kunne da involvere seg dersom det var spørsmål som vedkommende opplevde som utilstrekkelig eller lite utfyllende. Når vi arbeidet med analysen opplevde vi at observatørens spørsmål flere ganger viste seg å være nyttige.

6.4 Videre forskning

Resultatene fra studien viser til seks temaer som hver for seg, sammen med ADHD, utgjør spennende temaer for videre forskning innenfor relasjonsbygging. Studien kunne også med fordel blitt gjennomført med et større utvalg. Da ville man oppdaget om de samme temaene gikk igjen eller om andre temaer ble oppdaget. En studie med lignende problemstilling hvor man undersøkte elevene med ADHD sin stemme kunne også vært et spennende tema for videre forskning. Humor i kombinasjon med ADHD finnes det lite forskning på i dag. Informantene beskriver elever med ADHD som en gruppe som responderer godt på bruken av humor. Skyldes dette tilfeldigheter, eller kan en forklaring på dette ligge i kreativiteten som beskrives hos elever med ADHD? Dette kan være aktuelt å forske videre på. Det samme gjelder humor som virkemiddel i relasjonsbygging med elever med ADHD.

Litteraturliste

ADHD Norge. (u.å.). *ABC om ADHD portalen*. ADHD Norge.

<https://www.adhdnorge.no/abc-om-adhd/portalen#Hva-er-ADHD>

ADHD Norge. (2016). *Lærerguiden-Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*.

ADHD Norge. <https://www.adhdnorge.no/brosjyrer/laererguiden>

ADHD Norge. (2020, 6. oktober). *Utredning av ADHD for barn*. ADHD Norge.

[https://www.adhdnorge.no/artikkel/utredning-av-adhd-for-](https://www.adhdnorge.no/artikkel/utredning-av-adhd-for-barn#:~:text=Gjennomsnittsalderen%20for%20en%20ADHD-diagnose%20er%20i%208-10%20%C3%A5rs, fra%20foreldrenes%20bekymring%20til%20en%20henvisning%20til%20spesialisthelsetjenesten)

[barn#:~:text=Gjennomsnittsalderen%20for%20en%20ADHD-diagnose%20er%20i%208-](https://www.adhdnorge.no/artikkel/utredning-av-adhd-for-barn#:~:text=Gjennomsnittsalderen%20for%20en%20ADHD-diagnose%20er%20i%208-10%20%C3%A5rs, fra%20foreldrenes%20bekymring%20til%20en%20henvisning%20til%20spesialisthelsetjenesten)

[10%20%C3%A5rs, fra%20foreldrenes%20bekymring%20til%20en%20henvisning%20til%20spesialisthelsetjenesten.](https://www.adhdnorge.no/artikkel/utredning-av-adhd-for-barn#:~:text=Gjennomsnittsalderen%20for%20en%20ADHD-diagnose%20er%20i%208-10%20%C3%A5rs, fra%20foreldrenes%20bekymring%20til%20en%20henvisning%20til%20spesialisthelsetjenesten)

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition). American Psychiatric Association.

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Barneloven. (1982). *Lov om barn og foreldre* (LOV-1981-04-08-7).

<https://lovdata.no/lov/1981-04-08-7>

Bastian, U. & Egge, Å. (2009). *Barn med ADHD*. Kommuneforlaget.

Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500–521).

Cappelen Damm akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder - om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129–152). Gyldendal akademisk.
- Brøyn, T. (2017). Godt relasjonsarbeid gir effektive skoler. I *Bedre skole*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/godt-relasjonsarbeid-gir-effektive-skoler/>
- Busso, L. D. (2018). Å bli en etisk forsker. I *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder - om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118–128). Gyldendal akademisk.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research method in education* (8. utg.). Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Datatilsynet. (2019, 17. juni). *Hva er en personopplysning?*
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/makt-i-samarbeidet/>

- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokuserert tilnærming* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- FHI. (2015, 1. februar). *De vanligste utviklingsforstyrrelsene*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/utviklingsforstyrrelser-hos-barn/>
- Flaten, K. (2021). *Pedagogikk og humor - på godt og vondt*. Cappelen Damm akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2016). *ADHD i Norge - en statusrapport*. <https://www.fhi.no/publ/2016/adhd-i-norge/>
- Fosse, E. (2006). *Humor i skolen på ramme alvor*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30808/HumorI%20Skolen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frederici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Handorff, J. A. (2015, 24. november). *ADHD – samarbeid og felles forståelse*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/adhd--samarbeid-og-felles-forstaelse/>
- Helsedirektoratet. (2018). *Behandlingsprinsipper ved ADHD/ Hyperkinetisk forstyrrelse*. Helsedirektoratet.

<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/behandling-og-oppfolging-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse/behandlingsprinsipper-ved-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse>

Helsedirektoratet. (2021). *ADHD - nasjonal faglig retningslinje*. Helsedirektoratet.

<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/henvisning-utredning-og-tilbakemelding/tilbakemelding-etter-utredning-for-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse-bor-inneholde-informasjon-om-eventuell-diagnose-samtidige-eller-alternative-tilstander-funksjonsvansker-i-hverdagen-stotteordninger-og-tiltak-samt-pasientens-sterke-sider>

Helsedirektoratet. (2022, 4. mai). *ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse – Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging*. Helsebiblioteket.

<https://www.helsebiblioteket.no/innhold/nasjonal-faglig-retningslinje/adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse--nasjonal-faglig-retningslinje-for-utredning-behandling-og-oppfolging>

Helsedirektoratet. (2023). *ADHD*.

<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/behandling-og-oppfolging-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse/hjelp-i-barnehageskolearbeid-ved-adhdhyperkinetisk-forstyrrelse>

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk* (6. utg.).

Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til*

samfunnsvitenskapelig metode (4.utg). Abstrakt forlag.

Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk mellom teori og praksis. I *Utdanningsforskning*. Bedre skole 2:2011. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>

Leer, K. (2021). *ADHD : 7 veier til ny forståelse* (1. utgave.). Cappelen Damm.

Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn - en dialogisk tilnærming* (2. utg.). Universitetsforl.

Lovorn, M. & Holaway, C. (2015). *Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool*. The European Journal of Humour Research.

<https://europeanjournalofhumour.org/index.php/ejhr/article/view/77/pdf>

Noack, T. & Tjora, A. (2018). samhandling. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/samhandling>

Nøvik, T. & Lea, R. A. (2019, 21. mars). *Diagnosesystemene ICD og DSM*.

<https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-1-diagnostikk-og-utredning/diagnostikk-i-barne-og-ungdomspsykiatri/Diagnosesystemene-ICD-og-DSM/>

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pasient- og brukerrettighetsloven. (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter* (LOV-1999-07-02-63). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63/KAPITTEL_4#%C2%A74-4
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reite, G. N. (2016, 28. oktober). *Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/larar-elev-relasjonen-som-beskyttende-faktor-eller-risikofaktor-for-elever-med-spesialundervisning/>
- Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R. & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.972039>
- Rogers, M. & Meek, F. (2015). Relationships Matter: Motivating Students with ADHD through the Teacher-Student Relationship. *Perspectives on language and literacy*, 41(1), 21.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner - et didaktisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet - om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Sikt. (u.å.). *Opplysninger om andre enn deltagerne (tredjepersoner)*. Personvern under Sikt. <https://sikt.no/opplysninger-om-andre-personer-enn-deltakerne-tredjepersoner>

- Skjervold, A.-K. (2015, 20. april). «Det er nå godt at hun bryr seg» - Elever med AD/HD og deres opplevelse av relasjon til kontaktlærer. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/det-er-na-godt-at-hun-bryr-seg-----elever-med-adhd-og-deres-opplevelse-av-relasjon-til-kontaktlarer/>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk - samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2021). *Relasjonskompetanse – resultat gjennom samhandling*. (3. utg). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Staff, A. I., Oosterlaan, J., van der Oord, S., de Swart, F., Imeraj, L., van den Hoofdakker, B. J. & Luman, M. (2022). Teacher Feedback, Student ADHD Behavior, and the Teacher–Student Relationship: Are These Related? *School Mental Health*, 15(1), 287–299. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09550-1>
- Statped. (2021, 10. juni). *Hva er nevroutviklingsforstyrrelser* | [statped.no](https://www.statped.no). <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/hva-er-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- Statped. (2022, 15. juni). *Barn og elever med ADHD* | [statped.no](https://www.statped.no). <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/relasjoner/>
- Store norske leksikon. (2021, 7. november). *Humor*. Store norske leksikon. <https://snl.no/humor>
- Straarup, L. & Bertelsen, M. H. (2021). *ADHD i skolen* (1. Utg.). Info vest forlag.

- Svartdal, F. (2015). *Psykologiens forskningsmetoder : en introduksjon* (4. utg.). Fagbokforl.
- Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Udir. (u.å.). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Hvordan-fremme-sosial-og-emosjonell-laring-i-skolen/#:~:text=L%C3%A6rere%20har%20et%20stort%20ansvar%20for%20%C3%A5%20lede,%C3%A5%20fremme%20gode%20relasjoner%20mellom%20l%C3%A6rer%20og%20elev>
- Udir. (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Udir. (2022, 24. juni). *ADHD*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/adhd/>
- UiO. (2017, 19. oktober). *f4transkript - Universitetet i Oslo*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/datafangst-og-analyse/f4-transcribe/index.html>
- UiO. (2018, 16. august). *Lagring av gule data på privat maskin - Universitetet i Oslo*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/privat-maskin.html>
- UiO. (2019, 6. mai). *Lagringsguiden - Universitetet i Oslo*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagringsguide.html>

Verdens helseorganisasjon. (2019). Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (11. utg.). *Direktoratet for e-helse*. [https://icd.who.int/browse11/l-](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F821852937)

[m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F821852937](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F821852937)

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wilcox, K. (2023, 22. mars). *The humor of ADHD*. Psychology today.

https://www.psychologytoday.com/intl/blog/mythbusting-adhd/202303/the-humor-of-adhd?fbclid=IwAR3e-jP2bC0EM6li5-GB_w_bNLtU-1X-KdMd5uOE9WC7YECLv-mDQicXjes

Zendarski, N., Haebich, K., Bhide, S., Quek, J., Nicholson, J. M., Jacobs, K. E.,

Efron, D. & Sciberras, E. (2020). Student–teacher relationship quality in children with and without ADHD: A cross-sectional community based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 275–284.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.006>

Aalen, M. (2005). *Relasjonskompetanse - biter til et puslespill*. Høgskolen i Oslo og Akershus.

Aanesen, K. H. (2020, 21. oktober). *Forskningsutvalg i kvalitative forskningsprosjekt*.

Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:860e0dc0-7691-4b90-ba3b-8a00c39c9448/topic:1:6422199b-cd4c-4728-8560-e357482c14d2/resource:3ce09eca-78cb-432f-912a-1baeeb9c4607>

Aasen, A. M. (2022). *Samarbeid og relasjonskompetanse : hvordan bli en god hjelper* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Pedagog-elev-relasjon når elev har ADHD – En kvalitativ studie om pedagogens relasjonskompetanse i møte med elever med ADHD”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagoger bygger relasjon med elever som har ADHD. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave hvor vi vil belyse viktigheten av relasjonen mellom pedagoger og elever med ADHD, med et særlig fokus på mellomtrinnet. Formålet er å undersøke pedagogens rolle i arbeidet med å etablere og vedlikeholde gode relasjoner til elever med ADHD. Vi ønsker i denne oppgaven å øke kunnskap og forståelsen for relasjonsbygging mellom pedagog og elev med ADHD, og med det svare på følgende problemstilling; *"Hvordan kan pedagogens relasjonskompetanse legge til rette for en god samhandling mellom pedagog og elev når elev har ADHD»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ved å ta kontakt med skoleledelser, pedagogisk personalet eller andre relevante bekjentskaper har vi fått hjelp til å komme i kontakt med deg. Vi ønsker pedagoger som har erfaring med å bygge relasjon med elever med ADHD på mellomtrinnet. Vi tror din kompetanse og ditt bidrag vil være av stor interesse for vårt prosjekt. Sammen med 3-5 andre informanter vil du være med på å belyse viktigheten av godt relasjonsarbeid i skolen, da særlig i møte med elever med ADHD.

Kriteriene for å delta i prosjektet vil være at:

- Pedagogen har erfaring med å bygge relasjon med elever med ADHD

- Pedagogen har eller har hatt tilknytning til å jobbe med elever med ADHD på mellomtrinnet

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer dette at du må sette av 45-50 minutter til å gjennomføre et intervju. Intervjuet vil holdes fysisk og vi kan komme til din arbeidsplass om ønskelig. Nærmere tid og sted avtales underveis etter hva som passer deg best. Spørsmålene vil omhandle din erfaring i møte med elever med ADHD – med hovedfokus på relasjonsbygging. Det vil bli tatt lydopptak og notater av intervjuet. Intervjuene vil senere bli transkribert og overført til tekstformat. Lydopptaket vil bli slettet etter endt prosjekt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er oss som studenter og vår veileder. Navnet ditt, kjønn, alder og alderen ekskluderes fra oppgaven. Det er som nevnt kun vi studentene, Kaisa Gundersen og Tobias Wergeland Putkowski og vår veileder Michael B. Lensing som utelukkende vil ha tilgang til råmaterialet. Når råmaterialet er transkribert og oppgaven er formulert, vil dette slettes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juli/august 2023. Etter prosjektslutt vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Kaisa Gundersen (student). Telefon: 47290525, E-post: gundersenkaisa95@gmail.com
- Tobias Wergeland Putkowski (student). Telefon: 95731006, E-post: tobiaswp@gmail.com
- Michael Hermann Bernard Lensing (veileder). Telefon: +47 23016067, E-post: miclen@ous-hf.no
- Anett Kaale (prosjektansvarlig). Telefon: +47 22856636, E-post: anett.kaale@isp.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. E-post: personvernombud@uio.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forskere/veileder)

Kaisa Gundersen & Tobias Wergeland Putkowski/Michael B. Lensing

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*pedagog-elev-relasjon når elev har ADHD – en kvalitativ studie hvor man undersøker pedagogens relasjonskompetanse, tilnærming og eventuelle tilpasninger i læringsmiljøet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide

1. Kontaktetablering: Innledende og uformell samtale: (5 +/- minutter)

Før lydopptak begynner:

- Vi presenterer oss og spør om informant kan fortelle litt om seg selv. Fokus på å bygge en trygg relasjon før intervjuet begynner.
- Forteller om hensikten med prosjektet.
- Informerer de som skal intervjues om å ikke dele sensitive opplysninger om seg selv eller tredjepart.
- Informere om at ingen svar er feil eller riktig, og at informanten kan la være å svare på spørsmål dersom de ikke ønsker det.
- Underskrift av samtykkeerklæring.

*Begynner lydopptak.

2. Fokusering av intervjuet - nøkkelspørsmål (30-40 minutter)

Forskningsspørsmål 1: **Hvordan forstår pedagogen begrepet relasjonskompetanse?**

- Kan du fortelle litt generelt om hva du legger i en god pedagog-elev-relasjon?

Oppfølgingsspørsmål: Hva er det som kjennetegner en god pedagog-elev-relasjon?

Oppfølgingsspørsmål: Hva er det som kan kjennetegne en mindre god pedagog-elev-relasjon?

Oppfølgingsspørsmål: Hvordan har du opplevd dine relasjoner til elever som har ADHD?

Hvis ja: Kan du beskrive hva som kjennetegnet denne/disse relasjonene?

Hvis nei: Hva tror du er grunnen til det?

- Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?

- *Presenterer 13 faktorer for relasjonsbygging av Spurkeland* Hvilke av disse faktorene anser du som særdeles viktige i ditt arbeid når du skal bygge relasjon med elev med ADHD?

Oppfølgingsspørsmål: Kan du fortelle om hvorfor du har valgt akkurat disse faktorene?

Forskningsspørsmål 2: Påvirkes samhandlingen mellom pedagog og elev som følge av elevens ADHD?

- Hva legger du i begrepet samhandling?
- På hvilken måte kan samhandlingen mellom pedagog og elev påvirkes av elevens ADHD?
- Hvordan kan elever med ADHD profitere på en god pedagog-elev-relasjon?
- Etter din erfaring, hva kan kjennetegnes som styrker hos elever med ADHD?

Oppfølgingsspørsmål: Hvordan kan pedagogen bruke styrkene til en elev med ADHD for å legge til rette for en god samhandling?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan beskriver pedagogen sin tilnærming til elever med ADHD?

- Hvordan tilnærmer du deg en elev med ADHD når du skal bygge en god pedagog-elev-relasjon?

Oppfølgingsspørsmål: Bruker du noen teorier eller modeller i din tilnærming når du jobber for å bygge relasjon til elever med ADHD?

Oppfølgingsspørsmål: Har du en annerledes tilnærming dersom eleven har ADHD?

Hvis ja: På hvilken måte tilnærmer du deg annerledes?

Hvis nei: Hva tror du er grunnen til det?

- Hva vektlegger du når du skal bygge relasjon med elever med ADHD?

Oppfølgingsspørsmål: Bruker du mer ressurser når du skal bygge relasjon med elev som har ADHD? Kom gjerne med eksempler.

3. Avrundning (5 +/- minutter)

- Er det noe vi allerede har snakket om som du ønsker å tilføye noe til eller utdype?
- Er det noe vi ikke har tatt opp eller fått snakket om som du mener er særlig relevant og som du ønsker å formidle?

*Avslutter lydopptak.

Vedlegg 3 - NSD-vurdering

Referansenummer

549943

Prosjektittel

«Pedagog-elev-relasjon når elev har ADHD – en kvalitativ studie om pedagogens samhandling i møte med elever med ADHD»

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Anett Kaale

Student

Kaisa Gundersen og Tobias Wergeland Putkowski

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

Grunnlag for automatisk vurdering

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

- De registrerte er over 15 år

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

Vi anbefaler å bruke vår mal til informasjonsskriv.

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 4 - faktorer av Spurkeland

<p>Menneskeorientering Menneskesyn, generell menneskekunnskap, interesse for mennesker og spesiell interesse for enkeltmenneske</p>	<p>Tillit Holdninger, evner og ferdigheter til å bygge tillit</p>
<p>Dialog, individ Holdninger, evner og ferdigheter til å gjennomføre gode dialoger</p>	<p>Tilbakemelding Holdninger, evner og ferdigheter til å gi og ta imot tilbakemelding</p>
<p>Dialog, gruppe holdninger, evner og ferdigheter til å gjennomføre gruppedialoger</p>	<p>Relasjonsbygging Holdninger, evner og ferdigheter til å bygge relasjoner. Nettverksarbeid</p>
<p>Synlighet Holdninger, evner og ferdigheter til å være synlig i et arbeidsmiljø</p>	<p>Utvikling Holdninger, evner og ferdigheter til å utvikle andre mennesker</p>

<p>Kreativitet Holdninger, evner og ferdigheter til å lede kreative prosesser</p>	<p>Konflikthåndtering Holdninger, evner og ferdigheter til å håndtere konflikt</p>
<p>Emosjonell modenhet Holdninger, evner og ferdigheter til å vise emosjonell modenhet, empati og emosjonell intelligens</p>	<p>Humor Holdninger, evner og ferdigheter til å håndtere humor</p>
<p>Prestasjonshjelp Holdninger, evner og ferdigheter til å yte prestasjonshjelp og gjøre andre gode</p>	