



Institutt for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Jeg vet at dersom jeg gjør noe galt så får det konsekvenser, men jeg vet også at den personen ser noe godt i meg»

En kvalitativ studie av tidlige elever med ADHD sine beskrivelser av relasjonen til det pedagogiske personalet på grunnskolen.

Aida Marie Ovesen Sowe

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED-3901

Mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	7
1.1	Bakgrunn for tema.....	7
1.2	Samfunnmessig relevans	8
1.3	Forskningmessig relevans.....	9
1.4	Avgrensning	10
1.5	Oppgavens struktur	11
1.6	Problemstilling og forskningsspørsmål	11
2	Teoretisk grunnlag.....	12
2.1	Et historisk blikk på ADHD	12
2.2	Kjennetegn	13
2.3	Forekomst.....	13
2.4	Årsaker	13
2.5	Diagnosemanualen DSM-5	14
2.5.1	Diagnosekriterier DSM-5	14
2.6	Diagnosemanualen ICD-10	14
2.6.1	Diagnosekriterier ICD-10.....	15
2.7	Typiske utfordringer ved ADHD i skolen.....	15
2.8	Skolen som inkluderende arena.....	16
2.9	Nevrodiversitet	16
2.10	GAP-modellen.....	16
2.11	Pedagogisk personal	17
2.12	Spesialpedagogikk og opplæringsloven.....	17
2.13	Relasjonspedagogikk.....	17
2.14	Lærer-elev relasjonen	18
2.14.1	Relasjonens betydning.....	19
2.15	Anerkjennelse	20

2.16	Holdninger.....	21
2.17	Mestring og læring	21
3	Vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign	22
3.1	Fenomenologi.....	23
3.2	Hermeneutikk	23
3.3	Kvalitativ metode	24
3.4	Semistrukturert forskningsintervju.....	24
3.5	Utarbeiding av intervjuguide.....	25
3.6	Utvalgsstrategi og rekruttering av intervjupersoner	26
3.7	Kort presentasjon av utvalget	26
3.8	Datainnsamlingsprosessen	27
3.9	Transkribering	28
3.10	Tematisk analyse	28
3.11	Kvalitet i studien	30
3.11.1	Pålitelighet (reliabilitet).....	31
3.11.2	Validitet og forskerrollen	31
3.12	Etikk	32
3.12.1	Forskningsetiske betraktninger	32
3.12.2	Informert samtykke	33
4	Presentasjon av funn.....	33
4.1	Relasjoner.....	33
4.1.1	Relasjonens betydning.....	34
4.1.2	En dårlig relasjon er et dårlig utgangspunkt.....	35
4.1.3	Avgjørende faktorer for relasjonsbygging	37
4.2	Mestring og læring	39
4.2.1	Trygge rammer	39
4.2.2	Motivasjon og mestring henger sammen	40

4.3	Elevens potensial.....	41
4.3.1	Læringsstrategier.....	41
4.4	Tilnærming.....	42
5	Drøfting av funn i lys av teori.....	43
5.1	Relasjoner.....	43
5.2	Ansvar for relasjonen.....	44
5.3	De nære relasjonene.....	45
5.4	Trygghet gjennom grensesetting.....	47
5.5	Stabilitet og tillit.....	48
5.6	Faktorer for relasjonsbygging.....	49
5.7	Trygge rammer.....	50
5.8	Mestring og læring.....	50
5.9	Fokus på relasjonen mellom lærer og elev.....	51
5.10	Læringsutbytte.....	51
5.11	Elevens potensiale i lys av relasjonsbygging.....	53
5.12	Tilnærming.....	55
6	Egenskaper ved utvalget.....	56
7	Avslutning.....	57
7.1	Hovedfunn.....	57
7.1.1	Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår deltakerne begrepet relasjoner?.....	57
7.1.2	Forskningsspørsmål 2: Hvilke erfaringer forteller elevene om knyttet til mestring og læring i lys av relasjoner?.....	57
7.1.3	Forskningsspørsmål 3: Hva erfarer elevene som viktige elementer i relasjonsbyggingen mellom personal og elever med ADHD?.....	58
7.1.4	Hovedproblemstilling: Hvordan beskriver elever med ADHD relasjonen til det pedagogiske personalet på grunnskolen?.....	59
8	Relevans for praksis.....	59
	Referanseliste.....	60

Vedlegg 1: Bilde fra DSM-5	69
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt.....	71
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	75
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	78

Figurliste

Figur 1. Tre sentrale temaer og deltemaer som blir brukt for å belyse problemstillingen min.	30
---	----

Forord

Etter flere måneder med arbeid er dette prosjektet snart ved veis ende. I den forbindelse er det flere personer jeg ønsker å takke for god støtte, motivasjon og veiledning.

Først vil jeg starte med å takke min veileder, for konstruktive og gode tilbakemeldinger. Din kunnskap har bidratt til trygghet hele veien. Andre personer jeg gjerne ønsker å sende en stor takk til er deltakerne i dette prosjektet. Det har vært utrolig spennende å få et innblikk i deres erfaringer og kunnskap rundt tematikken.

Videre vil jeg sende en takk til mine kjære medstudenter, spesielt Solveig og Elisabet. Det å dele tanker, kunnskap og erfaringer med dere har vært uvurderlig. Til slutt vil jeg sende en stor takk til min kjære familie og venner som har støttet meg med gode og varme ord gjennom denne prosessen. Det har betydd utrolig mye for meg!

Tromsø, 15. Mai 2023

Sammendrag

I de siste årene har viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev blitt løftet frem som et betydningsfullt element for mestring, tilhørighet og trivsel på skolen. Dette masterprosjektet er en kvalitativ intervjuundersøkelse som omhandler tidligere elever med ADHD sine beskrivelser av relasjonen til pedagogisk personal på grunnskolen. Med fokus på faktorer for læring og god relasjonsbygging. Datainnsamlingen er gjort gjennom semistrukturerte intervju og problemstillingen blir belyst ved en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Analysen er gjennomført med utgangspunkt i refleksiv tematisk analyse.

Formålet med prosjektet har vært å bidra med kunnskap knyttet til hvordan elever med ADHD beskriver relasjonen til personalet, samt hvordan gode relasjoner kan bidra til økt læring og mestring for den enkelte. Problemstillingen for prosjektet er følgende: «*Hvordan beskriver tidligere elever med ADHD relasjonen til lærer og annet pedagogisk personal på grunnskolen?*». Videre har jeg valgt ut tre forskningsspørsmål for å avgrense oppgaven:

1. *Hvordan forstår elevene begrepet relasjoner?*
2. *Hvilke erfaringer forteller elevene om knyttet til mestring og læring i lys av relasjoner?*
3. *Hva erfarer elevene som viktige elementer for å bygge gode relasjoner mellom personalet og elever med ADHD?*

Resultatene i denne studien indikerer at relasjonskompetanse kan forstås som avgjørende for å oppleve trivsel, mestring og læring. Deltakerne forteller om flere tilfeller av gode relasjoner, men at ansvaret i stor grad ble lagt på dem som elever. Funnene viser at relasjonskompetanse, og kompetanse rundt diagnosen kan forstås som en nøkkelfaktor for å bidra til trygghet på skolen. Samtidig viser funnene at det bør foreligge en aksept rundt at alle har ulike forutsetninger og at man bør legge til rette for alle følelser som kan oppstå i en relasjon. God kompetanse rundt diagnose og elevens behov har vist seg å føre personalet og eleven nærmere.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

I løpet av arbeidslivet og tiden som student har jeg erfart viktigheten av å skape trygge relasjoner i møte med barn, elever og andre individer. For personer med ADHD kan en trygg og god relasjon til lærer eller annet pedagogisk personal være en nøkkelfaktor for mestring og læring (Engh, 2014, s. 17). De kan oppleve utfordringer med konsentrasjon, impulshandlinger og utagerende atferd. Derfor kan skolen være et krevende miljø å være i, da det ofte er i slike situasjoner vanskene kommer tydelig frem. Dersom vansken ikke blir forstått, akseptert og møtt på en god måte kan skolehverdagen oppleves utfordrende (Engh, 2014, s. 17).

Alle barn og unge i Norge har rett og plikt til å delta på den 10-årige grunnskolen (Nordahl, 2018, s. 128). En skolehverdag preget av mestring fører til motiverte og engasjerte elever. For å oppleve mestring må flere elementer sees i sammenheng med hverandre. Blant annet vil et aksepterende, inkluderende og sosialt miljø være viktig. Det innebærer en etablert aksept rundt at noen har behov for ekstra tid, eller hjelp på skolen (Skaalvik et al., 2021, s. 240). Et slikt miljø kan bidra til at de som strever føler seg mer forstått og inkludert (Skaalvik et al., 2021, s. 241). Undervisningen kan oppleves som utfordrende, på grunn av den manglende konsentrasjonsevnen (Engh, 2014, s. 40). Det kan føre til en skolehverdag preget av lav mestringsfølelse, manglende utholdenhet og motivasjon til å gjennomføre skolearbeidet. Det er flere ulike komponenter som skaper et godt læringsmiljø for elever med ADHD. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å få et innblikk i hvordan de selv beskriver opplevelsen av grunnskolen med hovedfokus på relasjonen til lærer og annet pedagogisk personal. Jeg har dessverre vært til stede når elever med ADHD har blitt benevnt som «problembarn» eller at lærerne beskriver de som «vanskelig». Merkelapper er noe som kan prege relasjonen mellom lærer og elev. Istedenfor slike merkelapper burde man heller arbeide ut ifra en tankegang om at all atferd er en form for kommunikasjon. En god relasjon gjør at man kommer nærmere eleven, som igjen kan bidra til at man lettere forstår hva den enkelte har behov for i ulike situasjoner. Det er noe Engh (2014, s. 41) påpeker der han skriver at dersom læreren skal kunne hjelpe elever med ADHD, er det viktig at de blir kjent med individet bak diagnosen og bak impulsiviteten.

Det er flere elementer som kunne vært inkludert i denne oppgaven, da ADHD og relasjoner er to temaer som rommer mye. Siden relasjonen mellom lærer og elev er et av de viktigste elementene for mestring og læring, valgte jeg å avgrense til deltakernes egne beskrivelser av

temaet. I tillegg har nylige undersøkelser løftet frem behovet for å se nærmere på hvordan elever med ADHD selv beskriver deres skoleerfaringer (Krtkova et al., 2022). Denne kvalitative studien undersøkte hvilke elementer som er viktig for fungering, og inkludering av elever med ADHD i skolen. Deltakerne hevder selv at nære vennskap til medelever, samt åpenhet og varme fra lærerne er viktig. I tillegg til at lærerne vektlegger en praktisk tilnærming i fagene (Krtkova et al., 2022, s. 1).

1.2 Samfunnsmessig relevans

Globalt er det en høy andel barn og unge som blir diagnostisert med ADHD. Ifølge Mulholland et al. (2015) er det en estimert forekomst på ca. 4-10%. Det er en indikasjon på at det kan være minst én elev med ADHD i hvert klasserom, samtidig som det kan være flere elever som viser lignende atferd (Mulholland, 2015, s. 16). Rønhovde (2018, s. 181) skriver at mange barn og unge med diagnosen kan gi de voksne en følelse av å være utilstrekkelig, og at det ikke er lett å følge barnet i deres humørsvingninger eller uforutsigbare handlinger. Det sier noe om behovet for kompetanse rundt diagnosen, fordi man som lærer eller spesialpedagog skal være en støtte for alle elever. Lite kunnskap rundt diagnosen kan føre til misforståelser, spesielt i de situasjonene hvor individene har mest behov for hjelp (Mulholland, 2015, s. 16).

Utfordringer knyttet til læring er noe som kan prege store deler av skolehverdagen for et individ med ADHD. I ytterste konsekvens kan det føre til at eleven får et svakt læringsutbytte, eller dropper ut av skolen. Slike utfall kan medføre samfunnsøkonomiske konsekvenser, fordi elevene ikke tar utdanning, eller havner på «feil» spor i livet. En studie gjort i USA hevder at det er sterk sammenheng mellom ADHD og skole «dropout». Videre hevdes det en risiko for å ikke fullføre videregående skole innenfor gitt tidsperspektiv grunnet deres utfordringer knyttet til diagnosen (Breslau et al., 2010, s. 295). En annen studie gjort av Strine et al. (2006) påpeker i tillegg fire ganger større sannsynlighet for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Det er videre funnet at elevene kan møte på utfordringer hjemme, med venner og i klasserommet (Strine et al., 2006). Derfor kjenner jeg det som viktig å øke min egen kunnskap rundt diagnosen, slik at jeg som fremtidig spesialpedagog kan bidra til mestring og læring. Jeg ønsker å nevne at skolehverdagen kan være stressende for personalet, da man har ansvar for mange elever og det er begrenset med ressurser. I tillegg til at det kan være utfordrende å gi gode læringsbetingelser. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å få frem deltakernes perspektiv på relasjoner og skolegang, slik at man sammen kan finne de viktigste faktorene for god relasjonsbygging, læring og mestring.

1.3 Forskningsmessig relevans

Rundt 3-5% av den norske befolkningen under 18 år blir diagnostisert med ADHD (HelseNorge, 2020). Befring et al. (2019, s. 512) skriver på sin side at det i de siste tiårene har vært et økende antall.

Relasjonskompetanse er et tema som blir aktualisert gjennom flere metaanalyser hvor fundamentale elementer i relasjonspedagogikken blir beskrevet. På vegne av kunnskapsdepartementet gjennomførte Nordenbo et al. (2008) en metaanalyse som tok for seg ulike dimensjoner av personalets kompetanse som kan bidra til læring hos barn og unge i barnehage og skole. Det ble blant annet konkludert at relasjonskompetansen er en av de viktigste faktorene som bidrar til læring (Nordenbo et al., 2008). Det trekkes frem at en slik analyse ikke kan presentere hvordan kunnskapen skal erverves, men det påpekes et større behov for kompetanse innenfor fagfeltet. Videre hevder Decker et al. (2007) at elever med atferdsvansker vil dra sterkt nytte av at læreren innehar en slik kompetanse, fordi det kan avverge situasjoner hvor man avviser dem. En annen kvantitativ analyse gjennomført av Hattie (2009) har undersøkt faktorer som påvirker læring. Punktene som ble fremhevet i denne undersøkelsen var blant annet de som handlet om relasjonen mellom lærer og elev. Dette understøttes av Haug (2017) som skriver at et godt læringsmiljø utledes av relasjonen mellom lærer og elev. Når relasjonen er god gir det en trygghet og en giv som kan være en støtte i møte med faglige og personlige utfordringer.

Forskning som er gjort innenfor temaet lærer-elev-relasjonen tilsier at lærere spiller en viktig rolle når det gjelder følelsesregulering (Hamre & Pianta, 2001). Blant annet viser en studie gjort i 2007 at en god relasjon mellom lærer og elev er et viktig element når det gjelder den sosiale fungeringen på skolen. Det forklares at den gode relasjonen gjør at elevene tilpasser seg bedre, noe som fører til mindre testing av grenser (Hamre et al., 2007). Andre studier viser at mestring kan relateres til hvilken grad elevene opplever støtte fra lærer og om det er lagt til rette for et positivt, og givende miljø i klasserommet (Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013, s. 16). Det kan imidlertid oppstå tilfeller hvor enkelte føler seg mindre respektert av læreren, fordi noen ser det slik at man må distansere seg fra eleven for å sørge for respekt, modenhet, og selvstendighet. Noe som betyr at man ikke er garantert en god og støttende relasjon til personalet på skolen (Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013, s. 17).

En studie gjort av Davis (2003) løfter frem tilknytningsperspektivet i møte med lærer og elev, og relasjonen deres blir sett på som en «forlenging» av relasjonen mellom elev og foresatte.

En slik sammenligning blir gjort på bakgrunn av at samhandlingen mellom lærer og elev i stor grad handler om det å være nær og det å forstå hverandre. Det hevdes at en god relasjon defineres ut ifra om eleven blir sett, forstått og at potensialet til den enkelte blir satt i fokus (Davis, 2003, s. 209).

I offentlige dokumenter slik som stortingsmeldingen «*læreren – rollen og utdanningen*» blir det presentert at elevene er det viktigste i skolen, og at de skal ha gode muligheter til å utvikle seg ut ifra egne forutsetninger og interesser. Samtidig som sosial utjevning skal fremmes (St. Meld.11 (2008-2009), s. 1). Det nevnes at lærerne må møte alle individer, og følge læringen deres tett (St. Meld.11 (2008-2009), s. 15). Det er noe som Danielsen et al. (2009) understreker i sin forskning hvor det ble funnet at sosial støtte fra lærere og medelever er assosiert med et godt læringsmiljø. Forskningen viser at livsgleden blir påvirket av den generelle trivselen på skolen, fordi det er et av hoveddomenene i livet (Danielsen et al., 2010, s. 303).

En evalueringsrapport gjennomført av Nordahl (2018) så på tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Det kom frem at tilretteleggingen ikke er god nok, og at læringspotensialet til den enkelte ikke blir realisert (Nordahl, 2018, s. 7). Gjentatte ganger kommer tiltakene for sent, noe som fører til store kunnskapshull. Det er ikke i tråd med den tidlige innsatsen som skal være til stede i skolen. Et funn i undersøkelsen viser at ADHD er en av de vanskene som oftest vises i den norske skolen, hvor jentene utgjør ca. 1,3 % og guttene 3,1%. Samtidig viser studien at ca. 20-25% har utfordringer som innebærer et behov for tilrettelegging, da inkludert elever med ADHD (Nordahl, 2018, s. 113).

En fagartikkel skrevet av Sanne og Flaten (2012) poengterer at elever med ADHD har behov for å vite at de er likt og respektert av læreren. Samtidig som den voksne må være interessert i å forstå det enkelte barnet og ha et genuint ønske om faglig utvikling. Det hevdes at lærer eller assistent bør ha hyppig tilsyn og bistå under oppgaveløsning, samt at de roser innsatsen og prestasjonen (Sanne & Flaten, 2012).

1.4 Avgrensning

Oppgaven tar primært utgangspunkt i deltakernes perspektiv, og det er deres refleksjoner som blir analysert og drøftet i oppgaven. Deltakerne er over 18 år og blir benevnt som tidligere elever. Det betyr at lærere eller annet personal ikke har fått mulighet til å snakke om ting ut ifra deres ståsted.

1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av åtte ulike deler: innledning, teoretisk rammeverk, metode, funn, drøfting, egenskaper ved utvalg, avslutning og relevans for praksis.

Kapittel to tar for seg det teoretiske perspektivet i denne oppgaven, og her har jeg lagt hovedvekten på ADHD, relasjoner, mestring og læring.

Kapittel tre tar for seg den metodiske tilnærmingen som blir brukt i denne masteroppgaven. Her blir det gjort rede for hvilken metode jeg har valgt. Hermeneutikk og fenomenologi blir presentert, i tillegg til metode og fremgangsmåte for analysering.

Kapittel fire er en presentasjon av de empiriske funnene jeg har gjort. Intervjuguiden la grunnlaget, og ved hjelp av den kom vi innom alle sentrale temaer som var valgt på forhånd. I dette kapitlet presenterer jeg relevante funn og sitater fra datamaterialet, som er basert på transkribering av fire intervju. Her beskrives deltakernes erfaringer fra grunnskolen, og deres opplevelser blir redegjort for. Samtidig som deres forståelse av relasjoner og mestring blir presentert.

I kapittel fem diskuterer jeg funnene i lys av relevant teori og forskning som har blitt gjort innenfor tematikken i oppgaven.

Kapittel seks er består av en kort drøfting av egenskaper ved utvalget i denne oppgaven.

I kapittel syv gir jeg en oppsummering av resultatene.

Kapittel åtte er en kort refleksjon rundt oppgavens relevans for praksis.

1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med prosjektet er å få frem kunnskap som kan bidra til å skape refleksjoner rundt hvordan man møter elever med ADHD, og hva som er viktig å inkludere for at læringsutbyttet skal være best mulig. For å fordype meg i valgt tema har jeg definert en problemstilling som skal bidra til å definere og avgrense oppgaven (Thagaard, 2018, s. 50). Mitt ønske er å søke elevenes erfaringer, i tillegg til å belyse deres perspektiver med utgangspunkt i relasjonspedagogikk, læring og mestring. Ved å få tilgang til elevenes erfaringer håper jeg at det kan åpne opp for nye perspektiver.

Problemstillingen min er som følgende: «*Hvordan beskriver tidligere elever med ADHD relasjonen til lærer og annet pedagogisk personale på grunnskolen?*».

Jeg har valgt ut tre forskningsspørsmål for å avgrense oppgaven min enda mer

1. *Hvordan forstår elevene begrepet relasjoner?*
2. *Hvilke erfaringer forteller elevene om knyttet til mestring og læring i lys av relasjoner?*
3. *Hva erfarer elevene som viktige elementer for å bygge gode relasjoner mellom personalet og elever med ADHD?*

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere aktuell forskning og teori som tar utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Det vil være teori som jeg anser relevant til å belyse flere ulike aspekter ved oppgaven min. Sentrale begreper i problemstillingen er *ADHD* og *relasjoner*. Andre temaer som vil bli tatt opp er diagnosekriterier, et kort historisk innblikk på ADHD-diagnosen, inkludering, anerkjennelse, støtte og holdninger.

2.1 Et historisk blikk på ADHD

ADHD ble først beskrevet som en klinisk diagnose på 1930-tallet (Katzman et al., 2017). Tidligere ble diagnosen og de atferdsmessige vanskene sett i sammenheng med individer som var utsatt for traumer, hjerneskade eller andre infeksjoner. Det gjorde at diagnosen først fikk navnet «*minimal brain damage*», og deretter «*minimal brain dysfunction*». Endringen fra «*damage*» til «*dysfunction*» ble gjort fordi det ble stilt spørsmål til at flere av individene som fikk diagnosen ikke hadde noen historikk knyttet til hjerneskade (Barkley, 2015, 2017).

På 1980-tallet kom DSM-3 og det førte til at diagnosen ikke lenger ble sett på som en atferdsmessig reaksjon fra barndommen. Etter hvert ble de kognitive og utviklingsmessige faktorene tatt i betraktning, noe som førte til at diagnosen fikk egne kriterier, samt at den ble enda mer definert. Symptomer og cut-off scorere ble også anbefalt (Barkley, 2015, s. 22). Videre ble det beskrevet at formålet var å skape et mer nyansert begrep for å tydeliggjøre hva diagnosen handler om; utfordringer med oppmerksomhet og hyperaktivitet/impulsivitet (Barkley, 2015, s. 23).

2.2 Kjennetegn

Ifølge Straarup et al. (2021, s. 31) er noen av kjernesymptomene for ADHD oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet. Andre sentrale faktorer er utfordringer med å fange, fastholde og slippe oppmerksomheten igjen. Barn med ADHD kan bli frustrert eller reagere på en dårlig måte dersom de blir stresset, som for eksempel ved uforutsigbare hendelser. Det betyr at atferden barna viser er et betydningsfullt signal på at det kan være noe som er galt, i miljøet rundt eller andre faktorer (Straarup et al., 2021, s. 37).

2.3 Forekomst

Forekomsten av ADHD ligger på rundt 5% hos barn og på rundt 2.5% hos voksne (American Psychiatric, 2013; Polanczyk et al., 2014). Askeland et al. (2022, s. 811) forklarer at ADHD er en av de vanligste nevroutviklingsforstyrrelsene, og at den er svært arvelig. En nevroutviklingsforstyrrelse karakteriseres som en tilstand hvor det er avvik eller forsinkelse i nevrologisk eller psykologisk utvikling i barneårene. Vanskene kan knyttes til språk, motorikk, kommunikasjon eller sosial interaksjon (Askeland et al., 2022, s. 811).

2.4 Årsaker

Ørstavik et al. (2016, s. 13) forklarer at det er flere forhold som påvirker risikoen for ADHD, på lik linje med andre lidelser. Videre forklares det at de fleste studier gjort om årsaker er observasjonsstudier, noe som betyr at de beskriver assosiasjoner og ikke kan si noe helt sikkert om årsaksforhold. Det er i tillegg identifisert flere miljøfaktorer som kan påvirke risikoen for å utvikle ADHD alene, eller i møte med gener. Det kan blant annet være lav fødselsvekt, eller faktorer knyttet til svangerskap. Det er også funnet at unge foreldre og foreldre med lav utdanning har større risiko for å få barn med ADHD, sett i sammenheng med andre. Grunnen til at denne sammenhengen er der vet man fortsatt lite om i dag (Ørstavik et al., 2016, s. 13). Demontis et al. (2019) viser til tvillingstudier hvor det påpekes at arveligheten for ADHD ligger på rundt 70-80%. I tillegg viser andre familie og tvillingstudier til en genetisk overlapp (komorbiditet) mellom ADHD og andre lidelser, slik som autisme, bipolar lidelse, depressiv lidelse, og antisosial personlighetsforstyrrelse (Demontis et al., 2019, s. 64). Øgrim et al. (2009, s. 34) forklarer at ADHD er en diagnose som sjeldent kommer alene, og at mer enn halvparten av individene med diagnosen fyller kriteriene for én annen lidelse. Komorbiditet er et faguttrykk som brukes når to eller flere lidelser fremkommer samtidig, enten på samme tidspunkt eller i løpet av livet (Øgrim et al., 2009, s. 34).

2.5 Diagnosemanualen DSM-5

“Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (DSM) er en amerikansk diagnosemanual, utgitt av den amerikanske psykiaterforeningen (APA). Den nyeste versjonen er den femte utgaven og heter DSM-5. Under diagnostisering av Attention-Deficit/Hyperactivity-Disorder (ADHD), er det anbefalt å bruke kriterier fra DSM-5, selv om man koder det ut ifra ICD-10 i elektronisk pasientjournal. Fordi ICD-11 enda ikke er tatt i bruk her i Norge (Helsedirektoratet, 2021). DSM-5 er et av de mest brukte klassifikasjonssystemene, og ADHD blir beskrevet som en nevroutviklingsforstyrrelse i manualen (American Psychiatric, 2013, s. 31).

2.5.1 Diagnosekriterier DSM-5

Ifølge DSM-5 er ADHD et vedvarende mønster av uoppmerksomhet og/eller hyperaktivitet-impulsivitet som påvirker individets utvikling. *Uoppmerksomhet* kan påvirke atferden til et individ med ADHD, eksempelvis kan det komme til syne ved konsentrasjonsvansker, eller at individet fremstår som uorganisert. *Hyperaktivitet* kan vises ved overdreven motorisk aktivitet, eller snakkesalighet i upassende situasjoner. *Impulsivitet* handler om at det blir gjort forhastede handlinger hvor avgjørelser blir gjort uten noe form for refleksjon (American Psychiatric, 2013, s. 61).

Når det gjelder uoppmerksomhet og hyperaktivitet-impulsivitet presiseres det at seks eller flere av symptomene som er nevnt i vedlegg 1 må være til stede for at diagnosen kan stilles. Symptomene må ha vært til stede i minst seks måneder, samtidig som de må fremstå i en grad hvor det påvirker den sosiale og akademiske utviklingen (American Psychiatric, 2013, s. 58). Etter at individet er fylt 17 år reduseres antallet symptomer som kreves ned til fem (American Psychiatric, 2013, s. 60-61).

2.6 Diagnosemanualen ICD-10

Det offisielle diagnosesystemet i Norge er «International Classification of Diseases and Related Health Problems» (ICD), og er utgitt av verdens helseorganisasjon (World Health Organization, 1992). I denne manualen blir ADHD beskrevet ut ifra termen *hyperkinetisk forstyrrelse (HKF)*, selv om det i Norge og ellers i verden er mest kjent under ADHD.

Både ICD-10 og DSM-5 brukes i dag, men Helsedirektoratet (2021) skriver at DSM-5 bør brukes i diagnostiseringen av ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse i Norge. Foreløpig anbefales det en «kombinert presentasjon» av DSM-5 og ICD-10 (Helsedirektoratet, 2021).

2.6.1 Diagnosekriterier ICD-10

I ICD-10 benevnes vansken som «hyperkinetiske forstyrrelser» (F90). Lidelsen kjennetegnes ved at den har tidlig debut (ofte i løpet av de fem første leveårene). Noen av punktene som nevnes i ICD-10, er at individet viser manglende utholdenhet i aktiviteter som krever kognitivt engasjement. De kan fremstå uorganisert og uregulert, i tillegg til at de kan vise utfordrende atferd. Konsekvensene av det kan være isolasjon og sosiale utfordringer. Sekundære utfordringer knyttet til lav selvfølelse og dyssosial atferd er noe som også kan oppstå. Det foreligger flere undergrupper av diagnosen og ut ifra ICD-10, må man ha både vansker med impulsivitet, oppmerksomhet og hyperaktivitet som fører til nedsatt funksjonsevne for å bli diagnostisert (World Health Organization, 1992).

2.7 Typiske utfordringer ved ADHD i skolen

I en statusrapport gjort av Ørstavik et al. (2016) forklares det at barn med ADHD kan streve med psykososiale forhold, slik som å forholde seg til venner. Det vises også til at de gjentatte ganger skårer lavere enn andre på akademiske mål. Noe som vil si at barna ofte klarer seg dårligere enn andre på skolen. De nedsatte prestasjonene kan være en følger av manglende konsentrasjonsevne, indre uro eller nedsatt impuls kontroll (DuPaul et al., 2014, s. 7).

Diagnosen kan føre til at skolehverdagen oppleves krevende, blant annet fordi klasserom-konteksten kan være en trigger for symptomene. Slike kontekster kan påvirke selvfølelsen, og ikke minst relasjonen deres til andre på skolen (Ewe, 2019, s. 137). Situasjoner preget av lite struktur (slik som friminutt eller lunsjpause) kan også trigge hyperaktivitet og uoppmerksomhet. Disse situasjonene kan oppleves utfordrende og konsekvenser i form av negative sanksjoner eller kritikk er lite hensiktsmessig i møte med dem (Ewe, 2019, s. 137). Samtidig kan individene oppleve vansker med å huske ting, ta imot og gi beskjeder, utholdenhet, impulsivitet og motivasjon (Youmans et al., 2008, s. 32). Barn med ADHD fremtrer annerledes i ulike settinger, og responsen de gir antyder hvor kompatibel de føler seg i miljøet rundt (Sherman et al., 2008, s. 351). En annen faktor som nevnes er at ca. 45% av barn med ADHD vil oppleve komorbiditet mellom lese og skrivevansker eller matematiske vansker (Ewe, 2019, s. 16).

Dette understøttes videre i litteraturen hvor det fremheves at individer med ADHD vil ha behov for ulik oppfølging ut ifra symptomene. Videre blir det påpekt at det ikke er tilstrekkelig å si at en elev har problemer med å følge med, uten at man definerer hvor i

prosessen utfordringene kommer frem. Dette er for å kartlegge hvilke behov eleven har (Pierangelo & Giuliani, 2008, s. 10-11).

2.8 Skolen som inkluderende arena

Grunnskolens virksomhet blir styrt ut ifra lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringslova, 1998). I dagens grunnskole er det ti års skoleplikt og 13 års skolerett, og barnet begynner på skolen det året de fyller seks. Opplæringen skal være gratis og tilbudet skal være det samme over hele landet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 28). Inkludering er et tema som ofte blir nevnt og i st.meld. 30 «kultur for læring» blir det presentert at skolen skal være en inkluderende arena. Det skal være en institusjon som skaper utvikling og som binder oss sammen. Det blir også nevnt at skolen skal strekke seg etter å gi alle tilpasset og differensiert opplæring, ut ifra egne forutsetninger og behov. De skriver i tillegg at «teoritrøtte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt (St.Meld. 30 (2003-2004), s. 3-4). I Meld. St. 6 «*tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» trekkes viktigheten av trygge rammer frem, hvor det påpekes at trygge barn lærer bedre. Kunnskap skaper muligheter, og det gir hvert enkelt individ mulighet til å kunne leve et selvstendig liv (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 8). Videre presiseres det at ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til hvert enkelt barn er avgjørende for at det skal være et inkluderende og godt utdanningsløp for alle (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 8).

2.9 Nevrodiversitet

Nevrodiversitet er et perspektiv som argumenterer for at det foreligger et behov for nyere måter å tenke på i møte med ADHD. Fra et nevrodiversitets perspektiv vil tilstanden bli sett på som en variasjon eller forskjell i hjernestrukturen, istedenfor en dysfunksjon i hjernen. Det hevdes at ulikhetene i hjernestrukturen forklarer hvorfor individer med ADHD kan fremtre annerledes enn de uten diagnosen. Videre forklares det at utfordringene disse individene opplever, fremtrer fordi det er et misforhold mellom deres tenkemåte og miljøet rundt (Sonuga-Barke & Thapar, 2021, s. 559).

2.10 GAP-modellen

I stortingsmelding nr. 40 presenterer regjeringen GAP-modellen. Den fremhever at funksjonshemming oppstår i gapet mellom den enkeltes forutsetninger og de kravene som samfunnet stiller. Utfordringene i dagens samfunn er å styrke individets forutsetninger, samtidig som man endrer samfunnets krav og forventninger til den enkelte. Likevel poengteres det at definisjonen av funksjonshemming er «relasjonell» og at det vil være

situasjonsavhengig. De tar utgangspunkt i forholdet mellom individets funksjonsevne og de krav som både sosiale, og fysiske omgivelser stiller til den enkelte i ulike faser av livet (St.Meld. 40 (2002-2003), s. 9).

2.11 Pedagogisk personal

Jeg bruker beskrivelsen lærer, og pedagogisk personal i oppgaven min. Med pedagogisk personal mener jeg assistent, fagarbeider, eller pedagog. Jeg har valgt å inkludere assistenter i pedagogisk personal på bakgrunn av at når de når de er på jobb i skolen, så arbeider de ut ifra pedagogiske gjøremål og intensjoner. Ifølge opplæringslova § 10 kreves det at de som skal undervise, må ha relevant kompetanse i fagene som de skal undervise i (Opplæringslova, 1998, § 10). I §10-11 presiseres det at personal som ikke er ansatt i undervisningsstilling må få tilstrekkelig opplæring slik at elevene får forsvarlig utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 1998, §10-11).

2.12 Spesialpedagogikk og opplæringsloven

I opplæringslova §1-1 presiseres det at opplæringen som skjer på skolen skal åpne dører mot verden og gi elevene historisk og kulturell forankring, i samarbeid med hjemmet. De skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livet sitt og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Videre redegjøres det for at skolen skal møte dem med tillit, respekt og krav, samtidig som utfordringene fremmer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal i tillegg motarbeides (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre presiseres det i opplæringslova § 1-3 at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

2.13 Relasjonspedagogikk

En relasjon handler ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 19) om at «mennesket blir til mennesket». Metaforen brukes for å beskrive at vi ikke er skapt for å være isolerte individer. I møte med andre blir vi et «du og jeg», og det er i relasjonen med andre at vi blir formet. Vi lever våre liv i samspill med andre, og det er avgjørende for livskvaliteten at vi har et nært forhold til andre mennesker (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19).

Videre skriver Bru og Roland (2019, s. 38) at nære, gode og trygge relasjoner er avgjørende. Det skaper trygge rammer, i tillegg til at det gir oss verdi. Relasjonskompetanse er et begrep som trekkes frem i litteraturen og det blir beskrevet som ferdigheter, og holdninger som legger til rette for, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland,

2011, s. 63). Nordahl et al. (2005, s. 59) forklarer videre at tilnæringsmåte og aksept rundt at alle individer er forskjellig vil bidra til å fremme elevenes positive sider.

2.14 Lærer-elev relasjonen

Fallmyr (2020, s. 20) skriver at relasjonen mellom lærer og elev er unik, i den forstand at det er en av få viktige relasjoner utenom nærmeste familie eleven ikke kan velge vekk. Videre poengteres det at en god lærer-elev relasjon er assosiert med flere positive faktorer som kan sees i sammenheng med elevens psykiske helse (Fallmyr, 2020, s. 21). Nordenbo et al. (2008) undersøkte hvilke deler av personalets kompetanse som bidrar til læring hos barn og unge. Her ble det presentert tre ulike deler hvor relasjonskompetanse var en av dem. Det beskrives som situasjoner hvor læreren går inn i en sosial relasjon med den enkelte eleven (Nordenbo et al., 2008). I likhet med Nordenbo et al. (2008) viser Hattie (2009) i sin studie av skoleutvikling og læringsstrategier til at relasjonen mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for utvikling og læring. Tillit er også noe som trekkes frem, og det defineres her som det viktigste punktet i relasjonen mellom individer (Hattie, 2009). Tillitsfulle relasjoner er et viktig grunnlag for effektiv læring (Spurkeland, 2011, s. 64).

Det foreligger bred støtte i litteraturen knyttet til at relasjoner er en avgjørende faktor når det kommer til læring, velvære og mestring (Bru & Roland, 2019; Fallmyr, 2020; Nordenbo et al., 2008; Rogers & Meek, 2015). Hamre og Pianta (2001, s. 626) fremhever i sin forskning at kvaliteten i relasjonen påvirker den akademiske og sosiale funksjonen, i tillegg til at det kan ha betydning for elevens atferd. Drugli (2013, s. 218) skriver på sin side at følelsen av å høre til, gjennom tilknytning til personalet kan ha betydning for de akademiske prestasjonene på skolen. Videre er det funnet en sammenheng mellom eksterne vansker og konfliktfylte relasjoner mellom lærer/pedagogisk personal – og elev (Drugli, 2013, s. 8).

På en annen side fremhever Sabol og Pianta (2012, s. 219) at relasjoner med høy kvalitet ser ut til å avta risiko, og heller fremme positive sider hos individer med eksterne og internaliserte vansker. En nær relasjon har vist seg å forhindre flere negative utfall, i motsetning til «svakere» relasjoner som har hatt motsatt effekt. Det vil si at de som opplevde nære relasjoner hadde lavere tall knyttet til skolefravær, angst, sosial tilbaketrekning, sett i sammenheng med de som sto mer «alene» i relasjonen (Sabol & Pianta, 2012, s. 219). Barn som opplever eksterne vansker er i høyere risiko for å havne i konflikt med lærere, noe som kan resultere i mange negative samspill. For eksempel kan det være slik at atferden resulterer i konflikt med læreren, og konflikten forverrer barnets atferd, noe som gjør at den

negative spiralen vokser og hvert samspill fører til negative følelser (Sabol & Pianta, 2012, s. 219). Det er også viktig å påpeke at elever med atferdsvansker kan utvikle og skape positive relasjoner med lærere. De som har utfordringer med eksternaliserte vansker vil dra nytte av en varm og støttende relasjon, i tidlig alder og på skolen (Sabol & Pianta, 2012, s. 220).

Håndtering av konflikter og regulering av følelser i møte med eleven, bidrar til reparasjon og vedlikehold av relasjoner. I repareringsfasen må negative, svekkede, eller ødelagte relasjoner omgjøres til et positivt samspill. Det kan bety at læreren går tilbake til tidligere hendelser, undersøker hvordan eleven opplever det og finner frem til hva som skal til for å reparere relasjonen til eleven. En slik relasjonell støtte kan være viktig i situasjoner som dette (Aas & Buli-Holmberg, 2021, s. 82).

2.14.1 Relasjonens betydning

Mennesker er flokkdyr med et behov for tilknytning og tilhørighet hjemme og på skolen. Lærer eller annet pedagogisk personal som bidrar til det gir et godt grunnlag for utvikling og trivsel. Relasjonsbygging handler i stor grad om å se den enkelte, samt at man vekker positive følelser (Fallmyr, 2020, s. 37). De positive relasjonene er preget av nærhet, varme, kommunikasjon og støtte. På den andre siden kan negative relasjoner være fylt med konflikter og negative følelser (Drugli, 2013, s. 218). Fallmyr (2020, s. 37) forklarer at man som lærer eller annet pedagogisk personal må forstå årsaken til atferden og de ulike behovene som ligger bak. Det kan føre til at man lettere ser og tolerere de ulike følelsesreaksjonene i møte med den enkelte (Fallmyr, 2020, s. 38). En viktig del handler om å reparere relasjoner når de brister eller bryter sammen, og repareringen presenteres som en av tre faser i relasjonsbyggingen (Fallmyr, 2020, s. 43).

Den første fasen er **relasjonsetableringsfasen**: denne fasen handler først og fremst om å skape trygghet og tillit til eleven. Samtidig som man avklarer regler og rammer, og blir kjent med individet (Fallmyr, 2020, s. 42).

Den andre fasen er **relasjonsvedlikeholdsfasen** som innebærer at man bruker de ni prinsippene for å skape en god relasjon (pålitelighet, tydelighet, forutsigbarhet, åpenhet og involvering, anerkjennelse, humoristisk sans og evne til å skape positive følelser, konflikthåndtering, følelseshåndtering, og empati) (Fallmyr, 2020, s. 41).

Tredje fase er **relasjonsreparasjonsfasen** som handler om at man bygger opp relasjonen dersom den blir svekket. Det krever at man «spoler tilbake» til tidligere hendelser, validerer den andres opplevelser og at man avslutningsvis forsones (Fallmyr, 2020, s. 43).

Videre påpeker Fallmyr (2020, s. 44) at relasjonskvalitet kan defineres ut ifra tre nivåer: «*grei*», «*god*» og «*utviklende*». Dersom kvaliteten fremstår som *grei* betyr det at relasjonen bærer preg av pålitelighet, forutsigbarhet og tydelighet. Dersom den er *god* inkluderer den disse faktorene i tillegg til at den er åpen, anerkjennende, fylt med humor og positive følelser. Hvis den beskrives som *utviklende* vil faktorer som konflikthåndterende, følelshåndterende og empatisk være inkludert (Fallmyr, 2020, s. 44).

I en kvalitativ undersøkelse gjort av Rogers et al. (2015) ble elevenes akademiske motivasjon sett i sammenheng med relasjonen til pedagogisk personal. Resultatene viste at flere lærere følte seg mindre emosjonelt tilknyttet til elever med ADHD, uansett kjønn. Studien viste i tillegg en sammenheng mellom akademisk motivasjon og opplevelsen av et nært bånd til læreren (Rogers et al., 2015, s. 343). Dette støttes videre opp under av Zendarski et al. (2020) sin forskning, som viser at ADHD kan føre til mindre kvalitet i relasjonen, sammenlignet med individer uten. Interaksjoner preget av kvalitet kan vekke gode følelser, både når det gjelder akademiske prestasjoner og selvfølelse (Zendarski et al., 2020, s. 276). Samtidig påpekes det at manglende kunnskap om diagnosen kan forverre ADHD symptomene og føre til emosjonelt ubehag for den enkelte. Det vises til at kunnskap og strategier for å håndtere elever med symptomene gjør at lærere føler et mindre ubehag rundt det (Gwernan-Jones et al., 2016, s. 96).

Sollesnes (2008, s. 16) forklarer at relasjonen som lærer klarer å danne med elev er en vesentlig faktor i møte med atferd på skolen. Samtidig som at kvaliteten spiller inn på hvilket utfall relasjonen får. Han skriver videre at en god relasjon er viktig i alt mellommenneskelig arbeid, og at det kan være både godt fungerende og nedbrytende på samme tid (Sollesnes, 2008, s. 9).

2.15 Anerkjennelse

En grunnleggende anerkjennende holdning danner et trygt og godt utgangspunkt for alle våre relasjoner. Når man *ser* og *verdsetter* den andre skaper man likeverd og verdighet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 48). Schibbye og Løvlie (2017, s. 49) skriver at anerkjennelse oppstår i gapet ved å forstå andre mennesker. Man kan vite noe om hvordan den andre har det eller hva

den andre opplever, men man må alltid være bevisst over at man ikke vet alt. «Ditt indre landskap er meg både kjent og fremmed», er en beskrivelse som forklarer hvordan man kan forstå og møte andre menneskers tanker og følelser (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 57).

Schibbye (2002, s. 19) poengterer videre at anerkjennelse er noe vi ønsker fra andre og for at en relasjon skal kunne utvikle seg, må begge få det ønsket oppfylt. Når man kan «forlate» sin egen posisjon, for å skape en bedre forståelse ovenfor andre sitt synspunkt, bidrar man til å skape en gjensidighet anerkjennelse. Dette understøttes av Sælebakke et al. (2018, s. 181) som skriver at man må sette sitt eget perspektiv til siden for en stund og ta inn over seg barnets perspektiv. En anerkjennende holdning fra lærer er av stor betydning for eleven og det åpner for en dypere innsikt og forståelse. Å anerkjenne andre mennesker, handler om at man først og fremst må kunne anerkjenne seg selv og sin indre tilstand (Sælebakke et al., 2018, s. 181).

Tveit (2016, s. 63) skriver på sin side at dersom man skal akseptere og tolerere eleven så må de møtes med en ikke-dømmende innstilling. Det bør legges vekt på at man tolererer elevenes følelser, opplevelser og erfaringer. En ikke-dømmende holdning innebærer en forståelse over at elevenes ord og handlinger kan irritere, provosere og utfordre deg. Et viktig poeng er at læreren skiller hva eleven gjør, fra hvem eleven er. En utfordring kan være å akseptere og romme elevenes følelser, og perspektiv, samtidig som man tar vare på sitt eget (Tveit, 2016, s. 63-73).

2.16 Holdninger

Det er viktig å reflektere over egne holdninger knyttet til hvordan man forstår den enkelte og ikke minst hvordan man forstår ADHD-diagnosen. Rønhovde (2018) skriver at ansvaret ligger hos den voksne, spesielt når det oppstår vanskelige situasjoner. Man bør være bevisst over at det i alle situasjoner vil være den voksnes tolkninger som kommer frem og at atferden som eleven viser er en form for kommunikasjon (Rønhovde, 2018, s. 142).

2.17 Mestring og læring

Colomer et al. (2017, s. 1) skriver at barn som blir diagnostisert med ADHD vil ha en større risiko for lavere akademiske prestasjoner. Symptomene som følger med samt utfordringene knyttet til eksekutive funksjoner kan påvirke læring, motivasjon og holdning. Eksekutive funksjoner kan ifølge Kutscher (2013, s. 42- 43) forklares som ferdigheter man trenger for å utforme og gjennomføre en plan. Eksempelvis kan det komme til syne gjennom vansker med å kontrollere impulser, samt den indre dialogen som innebærer evnen til å reflektere over

valgene man tar (Kutscher, 2005, s. 43). Videre skriver Engh (2014, s. 72) at rammene rundt undervisningen på skolen er avgjørende for mestring og læring. Når man skal delta i den ordinære undervisningen slik det er lagt opp så krever det en evne til å kontrollere impulser, samtidig som man i tillegg må forstå hensikten med ulike læringsmålene på skolen (Engh, 2014, s. 72-73). Dette poengteres videre av Skaalvik et al. (2021, s. 268) som skriver at det kan oppstå uønsket atferd dersom undervisningen ikke tilpasses elevens nivå.

En annen som hadde læring i fokus var psykologen Lev Vygotsky (1978, referert i Bråten og Thurmann-Moe, 2006, s. 120). Han mente at læring foregår i sosiale kontekster og at man utvikler sine kunnskaper, ideer og holdninger i møte med andre. Begrepet «den kompetente andre» står sentralt og det forstås som en voksenperson (i denne oppgaven lærer eller pedagogisk personal) som er mer kompetent enn eleven selv. Vygotsky var opptatt av kommunikasjon mellom mennesker og ifølge sosiokulturell læringsteori hevdes det at kunnskap konstrueres og deles i dette samspillet (Danielsen & Ness, 2020, s. 99-102). Vygotsky (1978, referert i Bråten og Thurmann-Moe, 2006, s. 125) presenterte videre begrepet «den nærmeste utviklingssonen» som handler om utviklingspotensialet til hvert enkelt barn. Den nærmeste utviklingssonen betegnes som det et barn kan få til alene og det som kan mestres ved hjelp av støtte fra en voksen (Bråten, 2006, s. 32). Ifølge Vygotsky har læreren mulighet til å veilede barnet i en retning som fremmer utvikling (Bråten, 2006, s. 33). Vygotsky (1978, referert i Bråten og Thurmann-Moe, 2006, s. 125) forklarer at det ut ifra et pedagogisk ståsted burde handle om å se hva den enkelte mestrer og ikke hva de mangler.

Videre skriver Bru og Roland (2019) at instrumentell støtte forklares som veiledning i form av undervisning, eller gjennom faglig tilrettelegging. Emosjonell støtte inkluderer forståelse og sympati, samt at man blir lyttet til (Bru & Roland, s. 38-39).

3 Vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign

I dette kapittelet skal jeg forklare de metodiske valgene som ligger til grunn for denne oppgaven. Innledningsvis vil jeg redegjøre for de vitenskapsteoretiske forankringene jeg har tatt utgangspunkt i. Videre vil jeg beskrive den kvalitative tilnærmingen, hvor de metodiske valgene blir beskrevet. Deretter vil jeg redegjøre for analysemetode, før jeg avslutningsvis trekker inn etiske betraktninger, i tillegg til prosjektets troverdighet sett i lys av reliabilitet og validitet.

I mitt prosjekt tar jeg utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Creswell (2013, s. 69) skriver at det er viktig å identifisere hvilken kvalitativ tilnærming man velger i prosjektet sitt, slik at man kan presentere en strukturert og troverdig studie. Derfor vil jeg i det følgende presentere fenomenologien og hermeneutikken som vitenskapsteoretisk retning.

3.1 Fenomenologi

En fenomenologisk studie kan beskrives som en vitenskapsteoretisk retning hvor målet er å forstå fenomener gjennom menneskers levde erfaringer. Hovedfokuset er å beskrive deltakernes felles opplevelse av et fenomen (Creswell, 2013, s. 76). En vanlig fremgangsmåte for et fenomenologisk studium er at man som forsker får innsikt i menneskers livsverden, som betyr at man får tilgang til deres erfaringer knyttet til fenomenet man skal undersøke (Creswell, 2013, s. 77). Postholm (2010, s. 43) skriver at fenomenologien er utviklet med utgangspunkt i filosofi og har som mål å utforske et spesifikt fenomen med et «åpent» blikk. Innenfor fenomenologien poengteres deltakernes felles erfaringer, noe bidrar til at vi som forskere kan skape en grunnleggende og generell forståelse av det vi undersøker (Thagaard, 2013, s. 40).

3.2 Hermeneutikk

Tolkning og analyse er en viktig del av den kvalitative forskningsprosessen hvor jeg som forsker skal se etter mønster og belyse datamaterialet mitt teoretisk (Malterud, 2017, s. 39). I forbindelse med det vil en hermeneutisk tilnærming stå sentralt. Hermeneutikk er ifølge Thagaard (2013, s. 41) noe som fremhever betydningen av å forstå og fortolke menneskers handlinger, ved at man finner et dypere meningsinnhold enn det som oppstår umiddelbart. Tilnærmingen legger vekt på at fenomener kan tolkes på ulike nivå og at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer: «vi forstår delene i lys av helheten» (Thagaard, 2013, s. 41). Det er noe Gadamer (sitert i Gilje, 2019, s. 175) beskriver som den hermeneutiske sirkel og det hevdes at vår forståelse beveger seg i en sirkel mellom del og helhet. Den hermeneutiske sirkel blir brukt som en metafor for å vise at tolkning handler om å bevege seg mellom det som blir fortolket, kontekst og vår egen forforståelse (Gilje, 2019, s. 244). Gadamer (sitert i Gilje, 2019, s. 154) sier videre at den som forstår noe begynner alltid med en forforståelse. Derfor er det viktig at man som forsker er bevisst over egen forforståelse og subjektivitet i møte med eget forskningsprosjekt (Gilje, 2019, s. 154). Uansett hvilke erfaringer man bærer med seg, er det viktig å stille seg kritisk til egen forforståelse og

hvordan det kan påvirke funn og resultater. Egne erfaringer vil ha en sentral plass i egen forforståelse (Gilje, 2019, s. 154).

Når det gjelder tolkningen av informantenes utsagn hevdes det at «delene må harmonere med helheten» (Gilje, 2019, s. 155). Det betyr at jeg må utføre fortolkninger som gjør at deltakeren fremstår respektabelt. Gilje (2019, s. 255) skriver at det kan gjøres gjennom «tykke beskrivelser» slik at deltakernes utsagn blir fremstilt på en ordentlig og relevant måte. Ifølge Gilje (2019, s. 11) handler hermeneutikken om tolkning i den forstand at man gjør et forsøk på å forstå noe som er uklart eller uforståelig. Hermeneutiske spørsmål starter med en opplevelse av at vi ikke forstår, eller i noen tilfeller misforstår. Et fortolkningsarbeid som tar utgangspunkt i hermeneutikken tar sikte på å finne en dypere mening eller en underliggende sammenheng i tekster, handlinger eller språk (Gilje, 2019, s. 11).

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode kjennetegnes som en fleksibel metodisk tilnærming hvor målet er å representere mangfold og nyanser. Datamaterialet ved denne tilnærmingen består av tekst basert på samtaler, intervjuer eller observasjoner (Malterud, 2017, s. 26). Fleksibiliteten kan forklares ved at forskeren ofte arbeider parallelt med flere deler av prosessen samtidig (Thagaard, 2018, s. 32). Det er i tillegg slik at metoden vektlegger nærhet og åpen interaksjon mellom partene med hovedfokus på deltakernes opplevelser (Tjora, 2013, s. 18). En slik nærhet kan føre til nye ideer eller vendinger underveis i prosjektet (Tjora, 2013, s. 13). For min del ble problemstillingen utgangspunktet for valg av metode da en kvalitativ tilnærming vil være hensiktsmessig i møte med menneskers erfaringer, tanker og holdninger (Malterud, 2017, s. 27). Tema defineres ofte i startfasen av oppgaven, mens problemstilling kan endre seg i løpet av prosjektet. Datainnsamling, analyse og utforming av problemstilling er faktorer som kan påvirke hverandre underveis (Thagaard, 2018, s. 31).

3.4 Semistrukturert forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervju kan gjennomføres på ulike måter og i dette prosjektet har jeg valgt å ta utgangspunkt i et semistrukturert forskningsintervju. En slik tilnærming gir forskeren fleksibilitet rundt temaer og spørsmål, fordi intervjuguiden ikke har en bestemt rekkefølge. Det betyr at samtalen til en viss grad blir styrt, med bakgrunn i at det ikke er en åpen samtale eller en samtale basert på forhåndsbestemte spørsmål (Brinkmann et al., 2012, s. 46). Fordelen med en mindre strukturert tilnærming er at man kan følge opp og gå i dybden dersom det oppstår interessante temaer underveis (Thagaard, 2018, s. 90).

Ved å intervju deltakerne er målet å få et innblikk i deltakernes levde erfaringer, som også kan forstås som deres livsverden. Livsverden er den verden vi møter hver dag og som oppstår fremfor oss (Brinkmann et al., 2012, s. 19-20). Intervjusituasjonen bidrar til å skape nær kontakt mellom forsker og deltaker. Ved å få et innblikk i andres refleksjoner skaper man grunnlag for å videreutvikle forståelsen rundt det sosiale fenomenet som blir undersøkt (Thagaard, 2018, s. 11).

3.5 Utarbeiding av intervjuguide

Utarbeidelsen av intervjuguiden ble gjort med den hensikt at deltakerne skulle oppleve en trygg atmosfære ved deltakelse. Det kan sees i lys av Tjora (2018, s. 129) som forklarer at bruk av intervjuguide kan føles «bundet» ut, men at det kan bidra til å skape en følelse av å delta i et målrettet prosjekt. Som nevnt tidligere benyttet jeg meg av semistrukturert intervju og en slik tilnærming ble brukt for å få innsikt i opplevelser som kunne bidra til å svare på problemstillingen min. Kvale et al. (2015, s. 45) forklarer at et kvalitativt forskningsintervju burde inneholde både fakta og meningsspørsmål. Første gang jeg utarbeidet intervjuguiden oppdaget jeg at spørsmålene mine fremsto som «lukket», og at det var stor sannsynlighet for mange «ja» og «nei» svar dersom de ble stående. Jeg forsøkte å lage spørsmål som utfordret deltakeren til å reflektere, samt at de skulle legge til rette for fyldige svar (Thagaard, 2018, s. 100). De åpne spørsmålene inviterer deltakerne til å gå i dybden på temaene hvor de har mye å fortelle (Kvale et al., 2015, s. 105). I intervjuguiden skrev jeg forslag til oppfølgingsspørsmål dersom det var noe jeg ønsket at deltakerne skulle utdype. Spørsmålene jeg stilte var som følgende «kan du si mere om dette?», «hva tenker du om dette?», «kan du utdype?». Jeg finner støtte i en slik tilnærming hos Thagaard (2018, s. 101) som skriver at tanken bak oppfølgingsspørsmål er at man skal få detaljert informasjon og nyanserte kommentarer til temaet man undersøker.

Videre besto intervjuguiden av tre overordnede tema (relasjoner, skolegang og mestring) hvor jeg hadde utarbeidet forslag til spørsmål. Spørsmålene ble stilt underveis, samt at vi stoppet opp og gikk i dybden dersom det oppsto andre interessante punkter. Det er i tråd med Kvale et al. (2015, s. 46) som skriver at en semistrukturert intervjuguide inneholder et par forhåndsbestemte temaer, hvor det står forslag til spørsmål. Spørsmålene skal gi tilgang til deltakernes livsverden og vi som intervjuere skal forsøke å innhente fordomsfrie beskrivelser av deres opplevelser (Kvale et al., 2015, s. 46-47).

3.6 Utvalgsstrategi og rekruttering av intervjupersoner

For å få finne deltakere med rett kunnskap til forskningsprosjektet, valgte jeg å bruke det Malterud (2017, s. 56) definerer som strategisk utvalg. Utvalget baserer seg på å finne deltakere med egenskaper og kvalifikasjoner til å belyse problemstillingen i prosjektet (Thagaard, 2018; Malterud, 2017). Kriteriene jeg satt for deltakerne var at de måtte være mellom 18-35 år, og være diagnostisert med ADHD. Videre måtte de ha fullført grunnskolen og gjerne fått diagnosen tidlig i grunnskoleforløpet. Grunnen til at jeg valgte elever over 18 år, er at tidligere skolegang kan være et sårt tema for noen. Derfor falt valget på å intervju voksne mennesker som har fått en slags avstand til grunnskolen, slik at de har fått tid til å reflektere over egen opplevelse.

Det å få tak i deltakere viste seg å være en utfordrende prosess. Jeg tok først kontakt med «ADHD-Norge», da jeg tenkte de kunne hjelpe meg å finne deltakere innenfor kriteriene. Det kan sees i sammenheng med Tjora (2012, s. 145) som skriver at hovedformålet med et kvalitativt intervju er å velge deltakere som kan uttale seg på en reflektert måte om temaet. ADHD-Norge sendte ut informasjonsskrivet mitt, samt en kort tekst om oppgaven. Jeg ble kontaktet av flere som ønsket å delta, men de som tok kontakt hadde fått diagnosen i voksen alder. I tillegg til at noen av de som fylte kriteriene og som ønsket å delta ikke svarte videre på e-post. Med tanke på at jeg ønsket deltakerne som hadde fått diagnosen tidligst mulig i skoleforløpet, lette jeg videre. Jeg skrev e-post til avdelingsledere og andre instanser som delte informasjonsskrivet mitt internt. I tillegg til at jeg søkte gjennom bekjente. Det førte til at jeg fikk tak i fire deltakere.

3.7 Kort presentasjon av utvalget

Deltaker	A	B	C	D
Alder	25 år	26 år	32 år	29 år
Fikk ADHD diagnosen	5. klasse	7. klasse	10. klasse	10. klasse

3.8 Datainnsamlingsprosessen

Datainnsamlingen ble gjort fra desember 2022 – januar 2023. Intervjuene ble gjennomført ved personlig oppmøte for tre av deltakerne, enten hjemme hos dem eller en annen avtalt plass. Det siste intervjuet ble gjennomført over FaceTime. I forkant av intervjuet sendte jeg ut informasjonsskriv og kontaktinfo slik at deltakerne kunne spørre meg dersom de hadde spørsmål. I informasjons e-posten ble deltakerne opplyst om at de kom til å få spørsmål om relasjon til lærer eller pedagogisk personal og ellers rundt egen skolegang. Deltakerne ble i tillegg informert om at de ikke måtte nevne navn eller lignende under intervjuet.

Deltakerne fikk utdelt samtykkeerklæring, samtidig som jeg gikk gjennom informasjon om prosjektet og deres rettigheter rundt det. Den ene deltakeren som ble intervjuet over FaceTime fikk tilsendt samtykkeerklæring på e-post. Videre presiserte jeg til alle deltakerne at de når som helst kan trekke sitt samtykke, uten noen form for konsekvenser. Utover dette informerte jeg om at intervjuet kom til å bli tatt opp med diktafon. Her ønsker jeg å trekke inn at UiT sine retningslinjer ble fulgt, og at diktafonappen til UiO ble brukt. Det å ta opptak av intervju er en fordel fordi det gjør at man kan lytte til deltakeren, istedenfor å passe på at man får skrevet ned alt som blir sagt (Thagaard, 2018, s. 111).

All informasjon ble gitt med den hensikt om at deltakerne skulle kjenne det trygt å delta, og at vi sammen kunne skape en tillitsfull atmosfære. Det kan sees i sammenheng med det Thagaard (2018, s. 109) beskriver som å ta regi over intervjusituasjonen. Hvor jeg som intervjuer legger til rette for et trygt samspill hvor deltakeren føler seg sett. Målet med intervjuet var å legge til rette for en balanse mellom bekreftende, utdypende spørsmål og kommentarer (Thagaard, 2018, s. 109).

Etter analysen var gjennomført fikk alle deltakerne tilsendt sitatene som skulle fremheves i kapittelet «*presentasjon av funn*». Det ble gjort med den hensikt at deltakerne skulle få mulighet til å kommentere eller utdype utsagnene. Ingen av deltakerne gav tilbakemelding om at de ønsket å gjøre noen endringer. En slik tilnæringsmåte er ifølge Malterud (2017, s. 182) viktig for at resultatene skal representere deltakernes opplevelser. I tillegg til at en slik deltakersjekk kan føre til at man får oppklart eventuelle uklarheter og at deltakeren kan godkjenne sitatene som er valgt ut til oppgaven (Malterud, 2017, s. 182).

3.9 Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert fra lydfil over til tekstformat, slik at jeg kunne presentere og analysere deltakernes utsagn. Malterud (2017, s. 76) forklarer at transkripsjonen skal foregå på en slik måte at deltakerne blir ivaretatt og at utsagnene blir formidlet likt som de ble gjort under intervjuet. Derfor valgte jeg å transkribere alle intervjuene rett etter at jeg hadde gjennomført dem. Jeg lyttet til lydopptakene flere ganger, samtidig som jeg spolte tilbake dersom det var setninger jeg var usikker på. Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene lyttet jeg til de igjen, mens jeg leste over transkripsjonen for å forsikre meg om at all informasjon ble tatt med. Underveis ble det gjort noen endringer i teksten, uten at innholdet fikk en annen mening. Det er i tråd med Malterud (2017, s. 76) som forklarer at det muntlige språket kan fremstå oppstykket og mer uformelt enn skriftspråket. Derfor kan det være hensiktsmessig å gjøre noen endringer, slik at man får frem en ordentlig gjengivelse av det som ble hørt (Malterud, 2017, s. 76). Jeg gjennomførte transkriberingen selv, slik at jeg ble godt kjent med datamaterialet (Malterud, 2017, s. 78). Transkriberingen ble gjennomført i Word og alle sidene ble skrevet ut slik at jeg kunne starte med analyseringen.

3.10 Tematisk analyse

For å analysere datamaterialet mitt har jeg valgt å støtte meg til Braun og Clarke (2022) sin refleksive tematiske analyse. Analyse av kvalitativ data er en omfattende prosess, som krever at forskeren bruker sin ideelle kapasitet og kreativitet (Tjora, 2012, s. 174). Tematisk analyse ansees som en tydelig og trygg metode for ferske forskere, og derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i den (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Metoden inkluderer en systematisk prosess hvor man utvikler, analyserer og tolker datamaterialet. Prosessen innebærer at man koder og utvikler temaer som skaper mening (Braun & Clarke, 2022, s. 4).

Braun og Clarke (2022, s. 5) forklarer at termen refleksiv tematisk analyse brukes for å beskrive hvordan man tilnærmer seg denne metoden. En refleksiv forsker arbeider ut ifra et mål om å være en forsker som reflekterer kritisk over egen praksis og tilnærming til fagfelt og eget datamateriale. Derfor vil jeg videre benevne metoden som *refleksiv tematisk analyse* (Braun & Clarke, 2022, s. 34). Den refleksive tilnærmingen er en prosess hvor man følger seks ulike faser. Den **første fasen** starter med at man gjør seg kjent med datamaterialet, noe jeg allerede startet med da jeg transkriberte alle lydfilene, samtidig som jeg leste over de flere ganger. Videre reflekterte jeg over mulige nøkkelord som jeg opplevde interessant. Etter

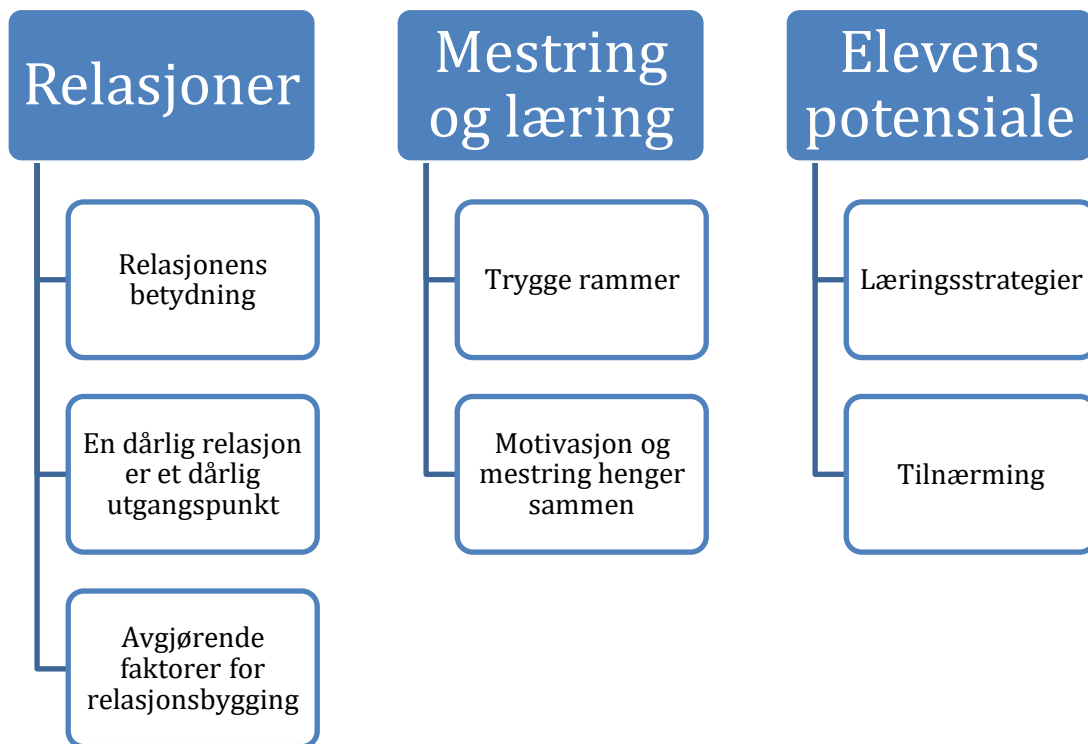
Braun og Clarke (2022, s. 35) sin fremgangsmåte gjorde jeg dette med hvert enkelt intervju, før jeg så på alle sammen som en helhet.

Den **andre fasen** handlet om koding av datamaterialet. Her arbeidet jeg meg systematisk gjennom alle intervjuene, og jeg lette etter interessante eller meningsfulle koder som kunne sees i sammenheng med problemstillingen min. Jeg hadde fire intervju, og valgte derfor å gjøre dette på papir og med farger. Mens jeg leste gjennom datamaterialet, fokuserte jeg på å finne spesifikke og detaljerte koder. Underveis i prosessen var det flere temaer som gikk over i hverandre, og til slutt samlet jeg de mest relevante dataene innenfor hver kode hver for seg (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Innenfor refleksiv tematisk analyse er en kode den minste delen av analysen, og kodene er en slags byggestein på veien mot å utvikle en helhet (Braun & Clarke, 2022, s. 52).

Den **tredje fasen** handlet om å frembringe innledende temaer. Etter hvert som jeg ble godt kjent med datamaterialet begynte jeg å se fler og fler mønstre. Braun & Clarke (2022, s. 35) fremhever at denne prosessen handler om at forskeren konstruerer og oppdager temaer gjennom en aktiv prosess. Denne aktive prosessen baserer seg på at man arbeider ut ifra forskerens kunnskap og formålet til forskningsprosjektet. Underveis i denne fasen samler man all data, og relevante sitater for hvert tema og deltema. Det blir anbefalt at man gjør kodingen minst to ganger, for å se på datamaterialet med «nye øyne» (Braun & Clarke, 2022, s. 70).

I den **femte fasen** blir temaene og deltemaene definert og navngitt. I denne delen av prosessen spisses temaene som er blitt valgt, og man sørger for at de er avgrenset nok. Her måtte jeg finne spesifikke og informative navn til hvert tema (Braun & Clarke, 2022, s. 36).

Temanavnene anses som en viktig del av arbeidet, fordi det er lesernes første møte med analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 112). Analysen gav meg tre overordnede temaer, som vist i det tematiske kartet under.



Figur 1. Tre sentrale temaer og deltemaer som blir brukt for å belyse problemstillingen min.

I den **sjette fasen** skal man sette sammen og produsere analyseteksten. Målet med denne fasen er få frem en «avsluttende historie» med konklusjoner og funn som er hentet ut ifra selve analysen. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å presentere funn først, før jeg diskuterer funnene i lys av teori i neste kapittel (Braun & Clarke, 2022, s. 134). Hvordan man forteller «historien» og viktigheten av å formidle den på en god måte blir fremhevet som et viktig element (Braun & Clarke, 2022, s. 150).

3.11 Kvalitet i studien

Begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) brukes ofte i kvalitativ forskning for å indikere om arbeidet er gjort på en pålitelig og tillitsfull måte (Tjora, 2012, s. 202). I kvantitativ forskning viser reliabilitet til om resultatene kan reproduseres og gjentas, noe som ikke samsvarer med fremgangsmåten i kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 169).

Postholm (2010, s. 169) skriver videre at det kan være problematisk å bruke begrepene reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning, fordi en intervjusituasjon hvor forsker og deltaker møtes kan forstås som unikt. Det betyr at det vil være umulig å gjenskape situasjonen, fordi deltakeren ikke kan gjenta ordrett alt som har blitt sagt (Postholm, 2010, s. 169). I kvalitativ forskning er det derimot en fordel dersom intervjuets sensitivitet varierer, for å skape et bredt og nyansert bilde av temaet man undersøker. Med tanke på at et av kriteriene

for reliabilitet er at dataen kan gjenskapes, velger mange kvalitative forskere å bruke begrepet pålitelighet fremfor reliabilitet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 169). Både Tjora (2012), Thagaard (2018) og Creswell (2013) definerer kvalitet i kvalitativ forskning ut ifra reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet). Derfor vil jeg i det følgende belyse oppgavens troverdighet gjennom disse begrepene.

3.11.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Som nevnt tidligere kan reliabilitet i kvalitativ forskning forstås som en vurdering av prosjektets troverdighet (Thagaard, 2018, s. 201). Reliabiliteten refererer til om en annen forsker vil kunne få likt resultat, ved å anvende samme metode (Thagaard, 2018, s. 202). I kvalitativ forskning beskriver Tjora (2012, s. 203) at absolutt nøytralitet ikke eksisterer, da metoden baserer seg på fortolkning av bestemte situasjoner. Jeg har gjennomført intervju i min studie, hvor jeg har brukt diktafon. Ut ifra det vil jeg legge frem direkte sitater, med deltakernes utsagn. Det vil kunne styrke påliteligheten i min oppgave, fordi det synliggjør deltakernes stemme for leseren (Tjora, 2012, s. 205). Samtidig vil jeg trekke frem at forskerens deltakelse i prosjektet anses både som *støy* og som en *ressurs*. Det betyr at forskerens kunnskaper kan forstås som en ressurs, i tillegg til at det er viktig å gjøre rede for hvordan egen forforståelse og posisjon kan prege forskningsarbeidet. For å styrke reliabiliteten i min oppgave vil jeg derfor redegjøre for min egen forskerrolle i avsnittet under (Tjora, 2012, s. 203).

3.11.2 Validitet og forskerrollen

Gyldighet kan sees i sammenheng med fortolkningen av data, og hvorvidt det man kommer frem til er gyldig eller ikke (Thagaard, 2018, s. 204). Creswell (2013, s. 251) sier at en avklaring rundt forskerens bias (skjevhet) er viktig for at leseren skal forstå forskerens posisjon og hvilke bias (skjevheter) som kan påvirke forskningsprosjektet. En slik avklaring kan være at forskeren presenterer egen forforståelse. Som nevnt tidligere i kap. 3.2 vil vi alltid bære med oss egen forforståelse i møte med et fenomen (Gilje, 2021, s. 244). Min forforståelse bygger på erfaringer med ADHD i nær familie, samtidig som jeg har gått i klasse med elever som har diagnosen. I tillegg til at jeg jobbet som assistent på skolen før jeg begynte å studere, samt et års erfaring som barnehagelærer. Ut ifra disse erfaringene har jeg kjennskap til hvordan diagnosen kan fremtre hos ulike individer, og hvordan den kan påvirke familiære relasjoner. Her ønsker jeg å nevne at alle individer med ADHD er ulike, og vil fremtre forskjellig. Rønhovde (2018) skriver følgende «har du sett én med ADHD, så har du

sett én». Videre ønsker jeg å ha en bevisst holdning ovenfor meg selv og mine erfaringer. Slik at jeg er åpen for nye synspunkter og refleksjoner rundt temaet jeg har valgt for denne oppgaven. Mitt ønske er å møte informantene med åpenhet og med den forståelse om at de kan komme med informasjon som ikke er i likhet med min egen oppfatning. En slik bevissthet er viktig for å hele tiden reflektere over de funnene man velger å inkludere i oppgaven sin (Maxwell, 2013, s. 251).

3.12 Etikk

I dette kapittelet starter jeg først med å redegjøre for ulike forskningsetiske retningslinjer. Her ønsker jeg å nevne at en del av kapittel 4.0.2 er utarbeidet fra prosjektskissen min (eksamensbesvarelsen i PED-3055 våren 2022). Videre beskriver jeg hvordan deltakernes personvern blir ivaretatt, gjennom informert samtykke og meldeskjema til Norsk senter for dataforskning (som nå er blitt en del av Sikt).

3.12.1 Forskningsetiske betraktninger

Innenfor kvalitativ forskning er det flere etiske retningslinjer man må arbeide ut ifra, fordi man som forsker er i direkte kontakt med deltakeren (Thagaard, 2018, s. 25).

Forskningsetikkloven § 4 fastslår at forskere skal opptre med forsiktighet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer (Forskningsetikkloven, 2017, §4). I forskningsetikkloven §9 vises det til at departementet oppnevner nasjonale forskningsetiske komiteer som har ulike ansvarsområder (Forskningsetikkloven, 2017, §9). For samfunnsfag og humaniora har den nasjonale forskningsetiske komiteen (heretter kalt NESH) utarbeidet retningslinjene som følges i denne oppgaven. Retningslinjene er rådende, og har som mål å bidra til mer forsvarlig forskning (NESH, 2021).

I denne oppgaven blir deltakernes anonymitet ivaretatt ved at jeg benevner de som deltaker «A», «B», «C», og «D». I tillegg til at jeg har skrevet alle intervjuene på bokmål, slik at de ikke kan gjenkjennes ved dialekt, videre har jeg heller ikke nevnt bosted. Slik jeg ser det er det i tråd med punkt 9 i forskningsetiske retningslinjene som fremhever at deltakernes anonymitet må sikres, dersom det er lovet (NESH, 2021). Noe jeg har gjort i mitt forskningsprosjekt.

Ifølge punkt 26 i retningslinjene skal jeg som forsker ta hensyn til personer som er direkte eller indirekte berørt av forskningen, uten at de har gitt samtykke til å delta. Med tanke på at problemstillingen min omhandler indirekte berørte parter (lærer og annet pedagogisk

personal), valgte jeg å presisere at ingen av deltakerne skulle nevne navn eller lignende når i intervjuet. Det står beskrevet i intervjuguiden, samt at jeg informerte om det på starten av hvert intervju (NESH, 2021).

3.12.2 Informert samtykke

Norsk senter for forskningsdata (tidligere kalt NSD, nå SIKT) vurderer personvernet i forskningsprosjekter ved UiT, og prosjektet mitt ble godkjent med referansekode: 437710. For at prosjektet skulle godkjennes sendte jeg inn meldeskjema til NSD, hvor de vurderte om prosjektet mitt var lovlig etter personvernregelverket. Etter at prosjektet ble godkjent utarbeidet jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 2), hvor formålet var å informere deltakerne om prosjektets bakgrunn. I vedlegget var det også en samtykkeerklæring som deltakerne signerte før hvert intervju. Jeg anser det til å være i tråd med NESH sine retningslinjer om samtykke til å delta i forskning. NESH (2021) påpeker at en av de forskningsetiske hovedreglene er at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning. Samtykket skal være frivillig, informert og bør være dokumenterbart (NESH, 2021).

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene som har kommet frem i dette prosjektet. Det blir tatt utgangspunkt i kartet som er vist i kapittel 3.10. Gjennom analysen kom det frem flere ulike temaer som vil bli gjengitt i det følgende kapittelet. Jeg har valgt å beskrive funnene gjennom hovedtemaer og deltemaer. Selv om temaene benevnes som deltemaer kan de likevel sees på som selvstendige, fordi de støtter og bygger på hverandre.

4.1 Relasjoner

Under intervjusituasjonen ble deltakerne bedt om å forklare sin forståelse av begrepet relasjoner og hva de mener en god relasjon bør innebære. Alle fire løftet frem elementer som er avgjørende i relasjonsbygging. De viste stort engasjement når de snakket om relasjoner og relasjonens betydning. Ord som nærhet, trygghet, respekt, forståelse og omsorg var noe av det som ble nevnt. Andre trakk frem viktigheten av å føle seg sett, og at relasjonen bar preg av gjensidighet. Deltakerne presiserte også at en relasjon kan være med hvem som helst, men at den andre ofte er et individ man føler seg trygg på.

4.1.1 Relasjonens betydning

Alle deltakerne fremmer viktigheten av en god relasjon når vi reflekterer over dette under intervjuet. En av deltakerne beskrev at relasjonen til personalet generelt sett var god, mens de tre andre opplevde relasjoner med en hovedvekt av utrygghet. Imidlertid nevner alle at de har hatt én eller flere lærere eller annet personal som de har følt seg trygg rundt, og at relasjonen til personalet har hatt stor betydning for dem gjennom grunnskoleforløpet. Samtlige av deltakerne tydeliggjør at de utfordrende relasjonene er de som sitter sterkest i minnet.

To av deltakerne beskriver relasjonen til personalet på følgende vis:

Generelt veldig dårlig. Gjennom hele grunnskolen var det ekstremt dårlig. Det følte ut som om alle hadde en forutinntatt mening om hvem jeg var, hvordan jeg var og at jeg var «sånn og sånn». (C).

Jeg følte at jeg var «det barnet». Jeg følte at når de så meg så sukket de. Det var uansett hvilken lærer vi hadde, så var det alltid greit i begynnelsen, men etter et par måneder, ble det nesten sånn at de himlet med øynene når de så at jeg rakk opp hånden, eller at jeg trengte hjelp med noe. (B).

Alle deltakerne nevner én eller flere lærere og pedagogisk personal som har vært betydningsfull gjennom grunnskoleforløpet. De benevner både lærer, assistent og hjelpelærer i sine uttalelser, og alle deltakerne støtter dette med ulike utsagn om at én eller flere ansatte på skolen la til rette for en god relasjon til eleven. Samtlige av deltakerne forklarer at den nære relasjonen ble skapt i situasjoner hvor personalet så eleven, og hvor de følte seg tatt på alvor.

Jeg hadde det jeg kan kalle en god relasjon til den ene hjelpelæreren, fordi det ble gjort noe når jeg sa ifra. Jeg kunne gå til den personen hvis det var noe. (B).

Jeg satt veldig pris på når jeg fikk være sammen med hjelpelærerne, da jeg hadde knyttet nære bånd til flere av dem. (A).

Deltakerne uttrykker at de opplevde en viss kvalitet i relasjonen med personalet. Samtlige beskriver at det oppsto i samspill med hjelpelærere, mens andre opplevde en slik nærhet til kontaktlærer. Én av deltakerne nevner at hjelpelærerne som eleven følte seg mest trygg på kun var til stede i et par timer i uken, da de ikke fulgte klassen hele tiden.

Hvis jeg skal trekke frem de to som jeg hadde et nært forhold til så opplevde jeg en sterk og trygg relasjon. Men det var synd at de kun var til stede et par timer i uken. Jeg tror det var assistenter som hadde et vikariat. (D).

Ansvar overfor relasjonen til personalet er et tema som samtlige av deltakerne snakker om, og de gir uttrykk for at det var utfordrende å kjenne på at alt lå på deres skuldre. Ut ifra deres forståelse burde være slik at læreren tar hovedansvar for å skape en god relasjon. Dette støttes videre opp under av deltakerne som forteller at forslagene som ble lagt frem for å skape en god relasjon i liten grad handlet om samarbeid, men at eleven selv måtte endre seg for at det skulle skje noe.

Jeg følte at ansvaret for relasjonen lå på mine skuldre. Det var jeg som var problemet. Det var jeg som måtte endre meg, og jeg måtte lære meg. Det var aldri et forslag som «*hva hvis vi gjør dette sammen?*», det var alltid sånn «*du må gjøre*». (B).

Et annet punkt som deltakerne løftet frem var viktigheten av å bli sett, hørt og forstått. Deltakerne forteller at det var noen lærerne eller hjelpelærere som gav de det «rommet» de hadde behov for. Når deltakerne snakker om «rommet» så refererer de til et ønske om å bli sett og forstått i de utfordrende situasjonene, istedenfor å bli definert som «vanskelig». To av deltakerne forteller at en slik forståelse vil kunne prege relasjonen i stor grad, og at forståelse fra personalet sin side har vært betydningsfullt gjennom grunnskoleforløpet.

4.1.2 En dårlig relasjon er et dårlig utgangspunkt

I datamaterialet kom det frem beskrivelser hvor deltakerne gav uttrykk for at dersom relasjonen ble vanskelig, eller opplevdes som utrygg så førte det i noen tilfeller til at de «utfordret» den. Samtlige av deltakerne presiserer at slike handlinger ofte ble gjort impulsivt, men at det kunne oppstå som følger av at eleven følte seg misforstått.

Det som skjedde var at med en gang jeg kjente på en følelse av at det var en dårlig relasjon til den enkelte læreren, så ble det nesten en trang til å utfordre den. Jeg visste hvilken måte læreren ville reagere på, istedenfor å håndtere situasjonen med meg. Jeg kunne forutse hva som kom til å skje, og jeg gjorde det for en grunn. Jeg visste hvilke lærere som kom til å kaste meg ut av timen og hva som måtte til for å bli kastet ut. (C).

I situasjoner hvor relasjonen med personalet ble utfordrende uttrykker tre av deltakerne at de ansatte i liten grad la til rette for å ordne opp, eller reparere relasjonen dersom den bristet.

To av deltakerne forteller at det jevnt over var en følelse av at lærerne ikke så seg selv i relasjonen til individet, og at det i mange tilfeller ikke var rom for refleksjoner eller å få til en «avslutning» når vanskelige situasjoner oppsto. Likevel viser deltakerne til at de reflekterer over egen opplevelse, i form av at det ifølge dem burde forekomme konsekvenser hvis man gjør noe galt. De forteller at det handler om hvordan man møter den enkelte i de ulike situasjonene.

Jeg kan huske at en kontaktlærer på barneskolen sa unnskyld til meg en gang hun hadde blitt veldig sint på meg. Men utover det var det ikke mye tilrettelegging for å gjøre det godt igjen, eller kanskje prøve å forstå. (B).

Selvfølgelig, gjør man noe galt så kommer det konsekvenser, men følelsen av å bli sett for hele deg som menneske. Følelsen av at det her et menneske som respekterer meg, og som setter de tydelige rammene som jeg trenger. Jeg vet at dersom jeg gjør noe galt så får det konsekvenser, men jeg vet også at den personen ser noe godt i meg. (C).

Deltakerne beskriver at de vanskelige situasjonene ofte kunne fargelegge lærerens syn på dem. Samtidig fremhever de at dette ikke gjaldt alle, fordi enkelte lærere gav de rom til følelsene sine, og de forteller videre at disse lærerne handlet ut ifra en forståelse om at eleven er mer en kun den ene reaksjonen. Når deltakerne følte seg urettferdig behandlet eller misforstått, viste dette trolig seg gjennom atferden deres. En konsekvens av at de følte seg uønsket i mange situasjoner, førte til at strikken ble tøyd for å skape en reaksjon. Tre av deltakerne beskriver en følelse av å bli misforstått i relasjonen til læreren, mens én av deltakerne uttrykker at en slik følelse ikke har vært til stede.

Vanskelig å se tilbake på det akkurat nå, og det var sikkert situasjoner som oppstå der og da. Men når jeg tenker tilbake nå, så tenker jeg ikke på at jeg har blitt så veldig misforstått eller noe sånn. (A).

Samtlige av deltakerne beskrev at det stort sett var samme personal som fulgte de fra start til slutt, mens én av de skiftet en del lærere og assistenter gjennom skoleforløpet. Selv om det ble byttet en del på personalet, så beskriver deltakeren at opplevelsen av alle sammen har vært grei. Imidlertid forteller to av informantene at selv om personalet fulgte de fra start til slutt, opplevdes det som utfordrende fordi de ikke følte seg sett. De uttrykker at de satt med en følelse av en relasjon som allerede var «ødelagt» og at det ble utfordrende når læreren skulle følge klassen videre.

Det var stort sett samme personalet som fulgte meg fra start til slutt. Jeg skulle kanskje ha likt å kunne byttet lærer litt oftere, fordi når relasjonen med lærer allerede var blitt dårlig, så var det vanskelig at de skulle følge oss resten av året. Hver gang vi fikk ny lærer så hadde de hatt et orienteringsmøte om klassen, hvor det ble ganske tydelig at de hadde en slags forutinntatthet om meg. Jeg følte at de allerede hadde laget seg opp en mening om hvem jeg var. (D).

Deltakerne forteller at man fortjener å bli møtt på en ordentlig måte uansett hvilket utgangspunkt man har. De nevner også at de ser på stabilitet som en fordel, men trekker samtidig frem at dersom relasjonen allerede brister, så er det et dårlig utgangspunkt for videre samspill.

4.1.3 Avgjørende faktorer for relasjonsbygging

Faktorer for relasjonsbygging var et tema som deltakerne viste stort engasjement rundt. Alle deltakerne trekker frem at det er ulike faktorer som er viktig i møte med den enkelte, da alle individer har ulike forutsetninger og behov. Deltakerne peker på at lærer eller hjelpelærer burde være interessert i å bli kjent med individet, samtidig som at man burde finne felles «holdepunkter» som eksempelvis kan være like interesser.

Jeg satt pris på det gode humøret til hjelpelærerne mine. At de ikke kun var streng og sur, for hvis de hadde en slik holdning mot meg, så ble jeg og sur. I de tilfellene ble det bare som å gå rundt i sirkel. Jeg ønsket ikke å gjøre oppgaver eller aktiviteter fordi jeg var sur på han eller henne, samtidig som at jeg var sta. Andre ting jeg satt pris på var at vi kunne snakke om ting som ikke gjaldt skole. Vi fokuserte på de tingene som jeg likte mest, slik som fotball, taekwondo og lignende. Jeg tror det er viktig å ha litt samme interesser. (A).

Deltakerne beskriver at personalet på skolen blir sett på som en viktig støtte i prosessen hvor elevene skal finne seg selv. Tre av deltakerne trekker frem begrepet anerkjennelse når de skal beskrive hvordan de ønsker å bli møtt av personalet. De gir uttrykk for at det i mange tilfeller kun skal små handlinger til for at eleven føler seg verdsatt. Samtidig trekker én av deltakerne frem viktigheten av kommunikasjon mellom eleven og personalet. Deltakerne erkjenner at det foreligger flere faktorer som er viktig for relasjonsbygging og at det krever innsats fra både eleven selv og personalet. Én av deltakerne beskriver sine tanker om relasjonsbygging slik:

Jeg synes at man skal ha en personlig relasjon til alle elevene sine, man skal se alle sammen. Selv om det er mange elever i en klasse, noe det er, så skal man se alle sammen. Man skal ha tid til hver enkelt. (B).

Deltakerne forteller at relasjonsbygging til individer med ADHD handler om flere komponenter. Tre av dem nevner viktigheten av kompetanse rundt diagnosen. Imidlertid forteller samtlige at det er en stund siden de gikk ut av grunnskolen, og at ADHD i nyere tid har blitt løftet frem som en faktisk utfordring hvor det foreligger behov for kompetanse. De uttrykker at kompetanse kan bidra til at man ser forbi diagnosen, og at man klarer å se bak atferden til et individ.

Det handler ikke bare om at man er vanskelig. Det synes jeg er veldig bra og veldig viktig. At personalet har kompetanse og også på en måte lærer seg å se litt forbi diagnosen. At det her faktisk er et menneske, som prøver så godt man kan ut ifra egne forutsetninger. Jeg er ikke bare hun med ADHD, jeg er en person og. (D).

Det blir nevnt flere eksempler hvor forståelse fra læreren bidro til at eleven følte seg ivaretatt. Slike situasjoner beskrives ved at læreren så hva eleven hadde behov for der og da. Samtlige av deltakerne forteller at negative konsekvenser kan være en utløsende faktor, og at det ikke alltid er den beste løsningen. Det kan føre til at eleven går i forsvarsmodus, istedenfor at man jobber seg gjennom det som oppstår.

Dersom jeg hadde fått en negativ konsekvens hadde situasjonen eskalert. Da tror jeg at det hadde rablet for meg. Hvis jeg for eksempel skulle bli straffet for at jeg ikke hadde fått gjort ferdig leksene. Læreren skjønnte at jeg hadde seriøse vansker med å gjøre dette. Det handlet ikke om at jeg ikke ville gjøre leksene mine, men det gikk rett og slett ikke. Den forståelsen der gjorde at jeg kom meg gjennom skolen. (C).

Kommunikasjon formidles som en nøkkelfaktor i deltakernes beskrivelser og de gav uttrykk for at det kan føre til en nærmere og sterkere relasjon. Det blir nevnt at man som lærer eller annet personal burde snakke med eleven om de utfordringene som oppstår. En av deltakerne trekker frem at læreren burde finne ut av: *hvor er det skoen trykker, og hva er det spesifikt som er vanskelig?* (C). Videre forteller deltakeren at individer med ADHD er forskjellig, men ved å bli kjent utfordringene til den enkelte så skaper det trygghet og en følelse av aksept hos den andre.

4.2 Mestring og læring

Mestring og læring var et tema som deltakerne hadde varierende erfaringer rundt, og de gav uttrykk for et generelt ønske om å lære, men at mestringen i flere tilfeller satt en stopper for utviklingen deres. De løftet frem synspunkter hvor mestring og læring ble sett i sammenheng med relasjonens betydning. Undertemaene som blir beskrevet her er temaer som kom frem i datamaterialet og som bidrar til å fremme mestring og læring i lys av relasjoner for elever med ADHD.

4.2.1 Trygge rammer

Trygghet fremstår som en viktig del av deltakernes opplevelse av mestring på skolen. Én av deltakerne beskriver en skolehverdag preget av utrygghet, men at det var én spesiell hjelpelærer som bidro til at eleven mestret det å være på skolen. Hjelpelæreren opplevdes som en trygg voksen, og som fikk eleven unna vanskelige situasjoner. Innenfor trygge rammer uttrykker flere av deltakerne at forutsigbarhet var noe som bidro til en god hverdag på skolen. Når skolehverdagen var preget av forutsigbarhet ble det oppfattet som en tryggere arena for elevene å være på. Én av deltakerne sier dette på spørsmål om hva som kan bidra til en god skolehverdag for en elev med ADHD:

Trygge rammer og forutsigbarhet. Ikke minst det å få litt «armslag» hos de lærerne som jeg hadde da. Med armslag mener jeg det å bli sett og kanskje få lov til å ta den runden med «ras» eller det man har behov for der og da, også er man ferdig. (C).

Når ting kjentes utrygt for elevene førte det i noen tilfeller til uønsket atferd, i form av at de forlot klasserommet eller utagerte. Elementer som skapte utrygghet kunne blant annet være vikarer som kom inn i klasserommet, uten at eleven var forberedt på det. Eller ved at hjelpelærere/assistenter sluttet midt i skoleåret. Én av deltakerne sier at det først opplevdes som utfordrende hvis hjelpelærerne brått sluttet, men at det med tiden ble bedre når eleven ble kjent med det nye personalet. En av deltakerne sier dette i forbindelse med at en hjelpelærer slutter på skolen:

Da var jeg ganske misfornøyd, fordi jeg likte godt de jeg hadde. Jeg var ganske misfornøyd i starten hver gang, men det visste seg jo alltid at det ble greit og at det var en god match. (A).

En nærmere lærer-elev relasjon blir fremmet som et forslag når deltakerne svarer på hva som kunne blitt gjort annerledes fra skolen sin side. Deltakerne uttrykker at en nær relasjon i stor

grad kan bidra til trygghet, og at det da er lettere å be om hjelp eller å si ifra. I forbindelse med mestring og læring trekker én av deltakerne frem en metafor hvor skolen blir beskrevet som en boks, hvor det forventes at alle elever skal passe inn og hvilke utfordringer det kan medføre.

Vi blir stuet inn i en boks hvor det forventes at man skal tilpasse seg, og den boksen er annerledes enn hva man er vant til. Det kan skape utrygghet, og det gjorde det for meg. Jeg tror et fåtall av lærerne hadde hørt om det å skape trygge rammer. (C)

4.2.2 Motivasjon og mestring henger sammen

I refleksjoner rundt hvordan deltakerne forsto begrepet mestring viste alle til at det handler om å få til noe. De beskriver mestring som en opplevelse av selvsikkerhet ovenfor en bestemt ting. Det forklares videre som en følelse av at noe går på «autopilot», og at det gir en god og varm følelse. Videre uttrykker alle deltakerne at relasjonen til personalet hadde konsekvenser for læringsutbyttet deres på grunnskolen. Beskrivelsene deres tilsier at det ofte oppsto læringssituasjoner hvor de ikke følte seg sett når de spurte om hjelp, og de forklarer at de til slutt ikke spurte om hjelp flere ganger fordi læreren ble irritert. Én av deltakerne beskriver læringsutbyttet som minimalt, og på spørsmål om relasjonen hadde betydning uttalte deltakeren dette:

Ja det hadde jo noe å si. Jeg har ikke lært veldig på mye på skolen, hvis vi snakker fra barneskolen og frem til ungdomsskolen, så har jeg lært veldig veldig lite, for jeg har hatt mye «lettelser», slik at jeg slapp å gjøre ting, eller, jeg husker på ungdomsskolen for eksempel så trengte jeg bare å være på oppropet de tre første minuttene av timen for å ikke få fravær, og da kunne jeg gå ut å gjøre hva jeg ville etterpå. (A).

Mestring gjennom praktisk arbeid har vært sentralt i deltakernes utsagn når de forteller om opplevelsene deres knyttet til læring og mestring. Tre av deltakerne trekker frem praktiske fag slik som gym, mat og helse, kunst og håndverk. Mens én av deltakerne nevner engelsk som en favoritt. Samtidig forteller deltakerne om at interessen ofte hindret de i å følge med i timen, og at det meste var uinteressant frem til de begynte med praktiske oppgaver. Det ble fremhevet at den manglende mestringen førte med seg konsekvenser, som blant annet at elevene fant på andre ting for å slippe å være i timen. Relasjonen til lærer blir pekt på som et virkemiddel i læringssituasjonene, fordi en god relasjon mellom lærer og elev fører til rom for mestring, læring og feiling. Én deltaker uttalte dette:

Med en god relasjon så er det et trygt og godt læringsmiljø, og med et trygt læringsmiljø så er det rom for å prøve og feile. Gjennom prøving og feiling så lærer man bedre. (C).

4.3 Elevens potensial

Elevens potensial var et av de siste hovedtemaene som kom frem i lys av min problemstilling. Opplevelsen av læringsstrategier og tilrettelegging for elevens potensial har vært noe ulik blant deltakerne. De forteller om situasjoner hvor de selv ønsket å forstå og å lære, men at strategiene som ble brukt i møte med dem fungerte svært dårlig. Konsekvensen av det var at deltakerne fikk dårlig selvbilde knyttet til skolearbeid.

4.3.1 Læringsstrategier

Opplevelsen av læringsstrategier blir påpekt fra forskjellige sider av deltakerne. Én av dem forklarer at interessen for å lære ikke var til stede der og da, men at det samtidig ikke ble tilrettelagt for enklere måter å lære på. Deltakeren peker på at dersom metodene hadde vært enklere, så kunne skolehverdagen hatt et annerledes utfall. Én av deltakerne uttalte at relasjonen med læreren ofte var god i starten og at det gikk fint å spørre om hjelp, men at det senere utviklet seg i en dårlig retning.

Jeg følte at jeg til slutt ikke kunne spørre mere. Jeg forsto ikke, men jeg ville ikke spørre fordi læreren ble så irritert på meg, og det gikk utover meg og alle andre. Det ble alltid sånn. Det endte opp med at jeg gjorde litt opprør, fordi det gjorde jeg. Det var en reaksjon over at ingen forsto meg og det var ingen som hørte. (B).

Mer variert undervisning og tilpasning ut ifra diagnosen var temaer som deltakerne snakket om i forbindelse med hva som kunne blitt gjort annerledes. Skolen opplevdes for samtlige som et rigid system hvor man enten forsto, eller hang etter. En av dem bruker sterke ord i sine beskrivelser, og sier selv at det skapte en følelse av at eleven var mindre verdt enn de andre. Deltakeren forteller at det opplevdes som trist og vanskelig, fordi de andre lærte fort og deltakeren ble hengende etter. I tillegg til at lærerens kommunikasjonsmåte hadde påvirkning på forståelsen av det som foregikk i klasserommet. En av deltakerne sier dette på spørsmål om kommunikasjon, læring og relasjonen til lærer:

I utgangspunktet bare det å snakke med meg, for det var det ingen som gjorde. Det å finne ut av hva som kunne blitt gjort for at jeg skulle ønske å delta i en time på en positiv måte. Det tror jeg hadde bidratt til at jeg hadde følt meg mere sett, men det er

litt vanskelig å tenke på hva som burde ha skjedd, da det er veldig lenge siden jeg gikk ut fra grunnskolen. Jeg tror at det å snakke med meg hadde ført meg mer i riktig retning, fordi det var aldri en dialog om hvordan man kunne få meg gjennom det som skjedde på skolen. (C).

4.4 Tilnærming

Det siste deltemaet tar utgangspunkt i personalets tilnæringsmåte, med bakgrunn i at det hadde stor påvirkning for hvordan relasjonen utviklet seg, og for hvordan den generelle skolehverdagen opplevdes. Én av deltakerne opplevde at assistentene som arbeidet med eleven ikke hadde læring i fokus, og det ble ikke lagt opp til motiverende faktorer for at eleven skulle fullføre skolearbeidet. Deltakeren løfter frem at relasjonen var god, men at eleven selv ikke var interessert i å lære.

Det var bare det at jeg var ikke interessert i å lære, og det var liksom på en måte litt opp til meg og. De «pusha» ikke så ekstremt hardt på ting. Jeg tror egentlig at jeg kom overens med de fleste lærerne, jeg var bare ikke interessert i å lære. (A).

De ulike tilnæringsmåtene som personalet brukte, hadde stor betydning for deltakerne. Dersom de fikk en følelse av at tilnærmingen var positivt rettet så skapte det en følelse av omsorg for individet, noe som gjorde at de så seg selv bedre i de vanskelige situasjonene. Eksempelvis førte det til at eleven godtok at læreren tok de med ut på gangen, fordi de respekterte den personen og det ble gjort på en god måte.

Absolutt, deres tilnærming til meg hadde alt og si fordi jeg fikk ikke følelsen av at tilnærmingen deres var utelukkende negativ. At her er det faktisk noen som bryr seg om meg. Som vil deg godt, og som ikke bare ser problembarnet. (C).

Videre ble dette med å se bak elevens atferd diskutert og tre av deltakerne forteller at de i enkelte tilfeller skulle ønske at personalet gikk inn i seg selv og reflekterte over hvorfor eleven viste slik atferd i ulike situasjoner. I stedet for at den umiddelbare reaksjonen var å gi en negativ respons, i form av besøk hos rektor eller å bli kjeftet på fremfor hele klassen.

Jeg tenker at istedenfor å alltid ta meg med til rektor, eller alltid kjefte meg opp, så kunne kanskje læreren ha gått litt i seg selv og tenkt «oi», «hva er grunnen til at dette barnet er så sint og frustrert?» og «hva kan vi gjøre for at barnet skal få det bedre?». (D).

En av deltakerne sier at tilnærming i ytterste konsekvens kan påvirke om de trives på skolen eller ikke. Samtlige uttrykker at det er store forskjeller på hvordan personalet velger å tilnærme seg elever med ADHD, men måten det blir gjort på setter føringen for relasjonen. Samtlige peker på at manglende kunnskap om diagnosen førte til et svakt læringsutbytte. For én av deltakerne handlet skolehverdagen om og ha det bra, men uten fokus på læring. På spørsmål om tilnærming, tilrettelegging og kunnskap om diagnose svarer én av deltakerne:

Ikke i det hele tatt. Det var alt for lite kunnskap om det, og hvis det var der så ble det ikke prioritert. Det synes jeg er veldig dårlig, fordi du skaper ikke gode elever når du ikke legger til rette for at alle skal lære. (B).

Ut ifra deltakerens opplevelser vises det til at tilnæringsmåtene som ble brukt bar preg av lite kompetanse. Videre sier samtlige at de hadde et ønske om å være en god elev, men at det ikke ble lagt godt nok til rette for det.

5 Drøfting av funn i lys av teori

I dette kapittelet skal jeg diskutere og tolke deltakernes utsagn med bakgrunn i problemstillingen min. Deltakernes utsagn vil bli drøftet med utgangspunkt i teorien som ble presentert i kapittel 2.

5.1 Relasjoner

Gjennom intervjuet ble deltakerne bedt om å utdype sin forståelse knyttet til begrepet relasjoner og alle deltakerne brukte ord som er betydningsfull i prosessen hvor man bygger en nær relasjon til andre. De vektla det å føle seg sett og at en relasjon burde innebære gjensidig respekt mellom to mennesker. Utsagnene kan peke mot deres egen bevissthet ovenfor hva de selv ønsker å få ut av en relasjon til andre, på bakgrunn av at vi mennesker er grunnleggende sosiale vesen som lærer av å være i relasjoner med andre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). En slik forståelse blir tydelig definert i litteraturen, og vi blir blant annet betegnet som flokkdyr med et sterkt behov for å føle tilknytning og tilhørighet til andre mennesker. I skolesammenheng kan tilknytning og tilhørighet handle om det å bli sett og hørt av læreren, noe som igjen kan skape positive responser fra eleven (Fallmyr, 2020, s. 37). Beskrivelsene til deltakerne samsvarer med det som både Fallmyr (2020) og Schibbye og Løvlie (2017) løfter frem som viktige elementer i relasjonsbyggingsfasen.

Samtlige beskrev en skolehverdag preget av vage relasjoner til personalet, og Fallmyr (2020, s. 21) hevder at svake relasjoner mellom lærer og elev kan påvirke elevens psykiske helse i en negativ retning. I funnene ble det fremhevet at de dårlige relasjonene var de som for noen av deltakerne satt sterkest i minnet, og trolig kan det knyttes opp til utfordringer med å finne sin rolle i relasjonen til personalet (Fallmyr, 2020, s. 38). Likevel formidler deltakerne at de sitter igjen med en opplevelse av minst én god relasjon til enten lærer eller annet pedagogisk personal gjennom tiden på grunnskolen. Det kan forstås ut ifra en tanke om at lærer-elev relasjonen i mange tilfeller er unik, fordi det er en av få viktige relasjoner hvor elevene i liten grad kan velge hvem det andre individet skal være, sett bort ifra nærmeste familie. Fallmyr (2020, s. 21) forklarer at barna er prisgitt den voksne som skaper en relasjon uten å påføre uheldig belastning, fordi en positiv interaksjon vil kunne ha hensiktsmessig effekt på flere aspekter ved skolehverdagen. Elevene tilbringer store deler av dagen på skolen, og det forstås derfor som en skoleplikt at den voksne skaper en relasjon som ikke påfører skade eller unødvendig belastning for eleven (Fallmyr, 2020, s. 21). Med bakgrunn i at elevene selv i liten grad kan velge lærer eller personal, så vil de ansattes rolle i relasjonen være viktig.

5.2 Ansvar for relasjonen

Tre av deltakerne hevdet at de følte et stort ansvar for hvordan relasjonen til personalet utviklet seg. En av deltakerne formidler en opplevelse av at ansvaret for relasjonen i stor grad var ensidig, og dersom relasjonen skulle være støttende var det eleven som måtte endre seg. En av deltakerne beskriver et ønske om at relasjonen til personalet skulle bunne i samarbeid, og det ble forklart med følgende ord «*hva vi hvis vi gjør dette sammen?*» istedenfor at det alltid var eleven som måtte gjøre en endring for å skape noe positivt. Dette ansvaret opplevdes som en stor belastning for flere av dem, da det ikke ble lagt til rette for at relasjonen skulle bevege seg i en positiv retning. Fallmyr (2020, s. 37) skriver at vi mennesker har en tendens til å like dem som ligner oss selv, og at de man ikke identifiserer seg med kan vekke negative følelser hos den enkelte. Videre forklares det at alt kan læres, samtidig som personalet må finne dybden i hvorfor de ulike følelsene kommer frem. Funnene mine viser at tre av deltakerne i liten grad opplevde et personal som la til rette for å skape et trygt rom og en trygg relasjon. Dersom man skal lære å like noen som vekker negative følelser forutsetter det i de fleste tilfeller at man først og fremst forstår dem. Hvis man er bevisst over årsaken til en væremåte så vil det være lettere å akseptere eller å identifisere seg med de følelsesreaksjonene som kan oppstå i en relasjon (Fallmyr, 2020, s. 37).

For at relasjonen til elever med ADHD skal utvikle seg så foreligger det et behov for at lærer eller annet personal viser emosjonell støtte. Skolen kan være et utfordrende miljø fordi man må sitte i ro på plassen sin, samtidig som man må følge med og ta imot kollektive beskjeder (DuPaul et al., 2014, s. 7). Imidlertid er det også slik at individer med ADHD ofte strever med samspillsrelasjoner, noe som gjør at de kan ha behov for støtte eller veiledning for å mestre dette (Ørstavik et al., 2016, s. 14). Som nevnt tidligere erkjenner samtlige at de følte på et stort ansvar for relasjonen til personalet, og at skolesituasjonen var preget av mange inntrykk og følelser som kunne være vanskelig å sortere. Sollesnes (2008, s. 16) skriver at relasjonsarbeid innehar ulike formål og at partenes deltakelse i relasjonsbyggingen kan fremstå ulikt i mange tilfeller. Relasjoner bygges opp og ned, og i skolesammenheng kan formålet med relasjonen være økt trivsel og mestring for den enkelte eleven. Samtlige av deltakerne formidler at det ut ifra deres forståelse burde være slik at læreren tar hovedansvar for relasjonen, da relasjoner i skolesammenheng ofte har et direkte formål om å øke elevenes faglige utbytte og trivsel på skolen. Relasjonsarbeidet kan derfor fremstå svært forskjellig, og partenes bidrag vil være ulikt ut ifra hvilket formål som foreligger. Deltakernes utsagn kan peke mot at de i større grad ønsket at relasjonen skulle være mer støttende, samt at prosessen skulle være mer sirkulær i form av at personalet bidro mer (Sollesnes, 2008, s. 15-16). Likevel løftes det frem at det vil være annerledes i en situasjon hvor formålet med relasjonen for eksempel er endring av atferd. Da vil det naturligvis være mindre bidrag fra eleven selv, og det som tilføres kan oppleves som destruktivt. Det betyr at dersom man skal mestre en relasjon, så innebærer det at man behersker de utfordringene den bærer med seg (Sollesnes, 2008, s. 15).

5.3 De nære relasjonene

De nære relasjonene til personalet viste seg å være betydningsfull for deltakerne, og det kom frem at de ble skapt i situasjoner hvor eleven følte seg sett og respektert. Kvaliteten ble beskrevet som tilstedeværende i enkelte av relasjonene, men slik som en av deltakerne uttrykker var det bestemte personalet kun til stede et par timer i uken. Hamre og Pianta (2001) forklarer at kvaliteten mellom lærer og elev kan påvirke hvordan eleven mestrer det å være i klasserommet, samt det å motta den faglige informasjonen som blir gitt. Beskrivelsene tilsier at eleven ønsket å være til stede når det enkelte personalet var der, og at eleven da unngikk å vise uønsket atferd. Utsagnet kan peke mot at relasjonen til det enkelte personalet besto av god kvalitet, ettersom det fremheves i forskning at relasjoner med høy kvalitet ser ut til å avta risiko for atferd og at det istedenfor motiverer eleven til å hente frem sine positive egenskaper

i samspillet (Sabol & Pianta, 2012). Kvalitet i relasjonen kan for mange være en beskyttende faktor på skolen, ved at eleven selv opplever en større evne til å regulere seg selv når det trygge personalet er til stede (Sabol & Pianta, 2012). Det støttes opp under av Spurkeland (2011, s. 34) som påpeker at relasjoner i seg selv kan oppleves disiplinerende, fordi man tilpasser seg og at lojaliteten som er til stede vil ha en stor påvirkningskraft.

En slik påvirkningskraft kan sees i lys av beskrivelsene som ble løftet frem i funnene, hvor det blir understreket at en dårlig relasjon ofte skapte uro hos eleven. I de siste årene har det vært et økende fokus på hvordan relasjonen til lærer eller annet personal kan påvirke barnets utvikling, og det pekes på at barnets opplevelse av nærhet til den enkelte læreren og til skolen påvirker hvordan den emosjonelle og sosiale tilpasningen utarter seg (Drugli, 2013, s. 217). Det kan tolkes slik at den unnværende følelsen av nærhet i relasjonen var en av grunnene til at den oftere ble satt på prøve, med bakgrunn i den manglende støtten til å regulere de vanskelige følelsene (Drugli, 2013, s. 217). Ifølge Drugli (2013, s. 224) er barn med eksterne vansker i større risiko for å ha en utfordrende relasjon med det pedagogiske personalet, og det er to faktorer som kan påvirke samspillet på en negativ måte. Imidlertid er det viktig å trekke frem at eksterne vansker kan være en følge av diagnosen til deltakerne, og Sabol og Pianta (2012) skriver at disse elevene har et større behov for en varm og støttende relasjon til personalet på skolen. Støtten kan blant annet vises ved at man kommuniserer med eleven, og det kan sees på som både «limet» og «oppløsningsmiddelet» i relasjonen. I den forstand at det kan løfte frem relasjonen dersom kommunikasjonen er tydelig og omvendt kan det svekke relasjonen (Sollesnes, 2008, s. 19).

Deltakerne gav uttrykk for at kommunikasjonen i liten grad var god når relasjonen ble vanskelig, og at det ikke ble lagt til rette for at konfliktene skulle løses etter at de oppsto. Slik det fremstår i funnene var det få av lærerne som kommuniserte at de ønsket å reparere relasjonen når den bristet, noe som ifølge Fallmyr (2020, s. 42) er én av tre viktige faser når man skal bygge gode relasjoner. Dersom den skal være utviklende bør det foreligge en trygghet som tilsier at konflikter håndteres, samt at alle følelser blir møtt og akseptert. Det krever at læreren ser eleven innenifra og undersøker hva som ligger bak reaksjonene (Fallmyr, 2020, s. 44). En slik forståelse understøttes videre av Aas og Buli-Holmberg (2021, s. 82) som skriver at håndtering av konflikter og regulering av følelser bidrar til reparasjon og vedlikehold av relasjoner. Repareringsfasen innebærer at de negative, ødelagte eller svekkede relasjonene omgjøres til noe positivt. En følelsesfokuset tilnærming er i mange tilfeller atferds håndtering, og det krever at man toner seg inn på den andre. Videre bør man henvende

seg til og respondere på følelsesaspektet (Fallmyr, 2020, s. 27). På en annen side trakk én av deltakerne frem en opplevelse hvor en lærer ba om unnskyldning etter at det hadde oppstått en situasjon på skolen. Det er noe eleven husker svært godt, og det hevdes at slike «foreninger» etter en konflikt bidrar til å øke kvaliteten i relasjonen (Fallmyr, 2020, s. 44). Ved slike foreninger viser det personalet at selv om vanskelige situasjoner oppstår, vil det fortsatt være rom for at relasjonen kan utvikle seg. Straarup et al. (2021, s. 78) skriver at elever med ADHD i liten grad bærer nag over tidligere situasjoner, da de ofte glemmer hva som har skjedd når det for eksempel oppstår et sinneutbrudd. Derfor er det viktig å avslutte konflikten, samt at man gjenetablerer relasjonen så fort som mulig. Her vil det være personalet sitt ansvar å se bakenfor sinneutbruddet, og heller sette fokus på følelsene som oppsto der og da (Straarup et al., 2021, s. 79).

5.4 Trygghet gjennom grensesetting

En av deltakerne forteller at grensesettingen som ble gjort av de ansatte i mange tilfeller gav trygghet, men at en avgjørende faktor var måten det ble gjort på. Videre betydde det mye at konsekvensene kom fra en lærer som så eleven for noe annet enn «vanskelig», og at det ble gitt uttrykk for at konsekvensene som ble gitt var til elevens beste. Trolig kan det tenkes at denne læreren hadde et bevisst forhold over sin egen profesjonalitet i møte med eleven (Rønhovde, 2018, s. 142). Det understøttes videre av deltakerne som forteller at de følte seg verdsatt og sett når de ble møtt på en slik måte, i motsetning til andre situasjoner hvor de følte seg urettferdig behandlet eller misforstått. Tre av deltakerne forteller om en følelse av å bli misforstått på skolen, mens én av deltakerne ikke kunne kjenne seg igjen i de beskrivelsene. Antakelig kan det være slik at denne deltakeren møtte ansatte som arbeidet proaktivt for å etablere positiv kontakt, eller at de hadde en solid relasjon som tålte at eleven av og til «strakk i relasjonsbåndet» (Straarup et al., 2021, s. 21).

Som nevnt tidligere forteller samtlige av deltakerne om opplevelser hvor relasjonene ble utfordrende, og at personalet i liten grad så seg selv i samspillet. For å kunne se seg selv i relasjonen til et annet individ krever det en anerkjennende holdning. Ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 48) handler det om at man er bevisst over egne følelser, samtidig som man møter den andre med forståelse. Anerkjennelse krever at man selv er bevisst over egen indre tilstand, og som lærer eller annet pedagogisk personal må man se og verdsette alle elever (Sælebakke et al., 2018). Det påpekes videre at barn er en sårbar gruppe, hvor det er de voksnes ansvar å forme, og å oppdra barnet. Slik jeg ser det vil det være elementært at de

ansatte er bevisst over egne tanker og perspektiver i møte med eleven. En del av det å være bevisst handler om at man klarer å sette egne tanker og følelser til siden (Sælebakke, 2018, s. 181). Dersom de ansatte ser seg selv i relasjonen, i tillegg til at de har et bevisst forhold over egne holdninger så kan det være lettere å skape det «rommet» flere av deltakerne ønsket.

5.5 Stabilitet og tillit

Når det gjelder stabilitet nevner flere av deltakerne at samme personal fulgte de fra start til slutt, i motsetning til én som fortalte at det tidvis var stor utskiftning både blant assistenter, og lærere. Samtidig nevner deltakeren at relasjonene stort sett opplevdes som «grei», og Fallmyr (2020, s. 44) forklarer at en «grei» relasjon bærer preg av pålitelighet, forutsigbarhet og tydelighet. Selv om deltakeren ikke utdyper mer enn at relasjonen opplevdes «grei», kan det tenkes at den bidro til at eleven i mindre grad følte seg misforstått (Fallmyr, 2020, s. 44).

Ifølge flere av deltakerne burde stabilitet oppleves som en fordel, fordi det kan virke dempende på ADHD symptomene (Youmans et al., 2008, s. 32). Det understrekes av Straarup et al. (2021, s. 92) som skriver at det kreves tydelig struktur og rutiner for at elever med ADHD skal mestre skolehverdagen på best mulig vis, samtidig som det å vite hva som skal skje er grunnleggende beroligende for alle mennesker. Likevel forteller én av deltakerne at de gjerne skulle ha byttet lærer oftere, da de opplevde at relasjonene sto «stille». Det fremheves at den bar preg av lite utvikling, i tillegg til at vikarer eller andre som kom inn i klasserommet hadde en forutinntatthet over hvem eleven var og hvordan eleven kom til å fremtre. På bakgrunn av informasjon de hadde fått fra lærer om hvem de burde følge ekstra med på. En slik følelse av forutinntatthet er noe som kan påvirke tilliten mellom eleven og det pedagogiske personalet. Hattie (2009) viser i sin studie til at tillit defineres som et av de viktigste punktene i relasjonen mellom to individer. Kontakten mellom lærer og elev anses i denne studien som viktig, og det innebærer en gjensidig tillit som fører til at elevene tar ansvar for å spørre når det er noe. Tillit beskrives i tillegg som kjernen i relasjonen mellom mennesker (Hattie, 2009). Dersom tilliten er til stede, vil eleven kjenne seg trygg og åpen. I min studie løfter deltakerne frem at alle fortjener å bli møtt på en ordentlig måte, og det kan tolkes dit hen at forutinntattheten som samtlige av deltakerne kjente på skapte hindringer for deres opplevelse av å føle seg sett og akseptert.

5.6 Faktorer for relasjonsbygging

Avgjørende faktorer for relasjonsbygging var et tema som deltakerne belyste gjennom gode eksempler, og de viste en bevissthet over faktorer man bør ta i betraktning når man skal skape en god relasjon. Et av hovedtemaene som deltakerne løfter frem er at alle individer er forskjellig, og at de ansatte burde være interessert i å bli kjent med den enkelte. Det understrekes av Spurkeland (2011, s. 62) at relasjonsbygging handler om ulike faser, og en av de viktigste faktorene i denne prosessen bunner i at læreren byr på seg selv. Det kan eksempelvis være at man forteller om sine interesser, eller noe om sitt liv. Når man deler av seg selv kan det skape et felles holdepunkt slik som det blir vist til i funnene mine. Det kan også sees i sammenheng med én av deltakerne som påpekte at hjelpelærernes humør ble ansett som en viktig faktor i deres samspill. I en analyse gjort av Tveit (2016, s. 82) kom det frem at varm humor, brukt i form av spøkefulle spørsmål eller lignende ser ut til å åpne opp for medvirkning og aktiv deltakelse. Videre hevdes det at humor kan bidra til å skape generell trygghet for eleven. Noe som deltakeren selv uttrykker i sine beskrivelser hvor humøret og holdningen kunne være avgjørende for hvordan skoledagen opplevdes. I lys av utsagnet og analysen kan det argumenteres for at de ansattes evne til å møte eleven med varme og et godt humør er et godt steg mot å bygge en trygg relasjon (Tveit, 2016, s. 82).

Samtlige av deltakerne har en oppfatning av at ansattes kompetanse rundt ADHD er en av de viktigste komponentene i relasjonsbyggingsfasen. Det kan sees i lys av Ewe (2019, s. 137) sin studie som hevder at kunnskap om ADHD og hvordan diagnosen kan påvirke elevens sosiale og akademiske utbytte er avgjørende. Dersom de ansatte innehar den nødvendige kunnskapen, ovenfor elevenes behov, så vil de lettere kunne ta det med i betraktningen gjennom skolehverdagen. I tillegg til at det kan føre eleven og de ansatte nærmere (Ewe, 2019, s. 137). Likevel peker Rogers et al. (2015) i sin studie på at enkelte lærere opplever mindre emosjonell nærhet til elever som har ADHD, på bakgrunn av at de ser det mer utfordrende å samarbeide med disse elevene. Det kan indikere at diagnosen i enkelte tilfeller skaper barrierer for at relasjonen mellom lærer og elev kan nå sitt potensiale. Samtidig kan det antyde at det foreligger manglende kompetanse rundt diagnosen, eller evne til å se hva som kan skape trygghet for den enkelte (Rogers & Meek, 2015). Slik som om én av deltakerne beskriver, så var lærernes forståelse utslagsgivende for om eleven satt igjen med en positiv følelse etter en endt skoledag. Ut ifra beskrivelsene kan det hevdes at kompetanse er en nøkkelfaktor i relasjonsbyggingsfasen, noe som støttes videre opp under av Gwernan-Jones et al. (2016) som forklarer at manglende kunnskap rundt diagnosen er en fremtredende

utfordring. Sett i den sammenheng at det vil kunne påvirke hvordan elevene blir møtt på skolen. Det diskuteres også videre om det er slik at kunnskap om diagnosen implementeres godt nok i de pedagogiske utdanningene (Gwernan-Jones et al., 2016, s. 96).

5.7 Trygge rammer

Trygghet var en viktig faktor for at deltakerne skulle kjenne på mestring, og én fremhever at store deler av skolehverdagen var preget av utrygghet. Hvis vi ser trygghet i sammenheng med relasjoner, så viser denne deltakeren til et eksempel hvor en hjelpelærer ble redningen på skolen. Denne hjelpelæreren fremsto som en trygg voksenperson som avverget situasjoner, samt at personen bidro til mestring i lærings situasjoner. Med hensyn til deltakerens beskrivelser, tolker jeg det dit hen at hjelpelæreren tok bort en del av utryggheten. Forskning viser til at elever med ADHD kan oppleve det svært belastende å være i et skolemiljø, da de i mange tilfeller har mindre læringsutbytte enn sine jevnaldrende. Som følger av dette kan det være vanskelig å delta i den ordinære undervisningen, noe som igjen påvirker motivasjonen. Konsekvensene som medfølger når motivasjonen blir mindre er at elevene kan fremstå uengasjert (Sherman et al., 2008, s. 351). På den andre siden forklarer samtlige av deltakerne at dersom skolehverdagen var preget av forutsigbarhet, så hindret det ved flere tilfeller uønsket atferd. Slik jeg oppfatter det kan dette knyttes opp mot Skaalvik et al. (2021, s. 201) som viser til at det er store individuelle forskjeller når det kommer til selvreguleringsevner, og at elever som mestrer det får bedre læringsresultater. Virkningene av dette er noe Colomer et al. (2017, s. 3) diskuterer i sin forskning, hvor det kommer frem at ADHD ofte assosieres med svakere prestasjoner på skolen, som følger av deres evne til å tilpasse seg det å være i klasserommet. Med hensyn til elevenes behov for struktur og forutsigbarhet kan det hevdes at et økt fokus på disse faktorene ville bidratt til at en større trygghet i læringsmiljøet (Colomer et al., 2017, s. 3).

5.8 Mestring og læring

Motivasjon og mestring henger sammen og deltakerne beskriver samlet at det handler om å få til noe. Mestring forstås som en opplevelse av selvsikkerhet og noe som gir en varm følelse i etterkant. Ifølge Bru (2019, s. 27) har alle mennesker ulike strategier for å håndtere stressende situasjoner, ut ifra hva som oppstår. Når man har funnet den mest hensiktsmessige strategien vil man kunne gjennomføre utfordringen eller oppgaven med mestringsfølelsen som drivkraft. Samtidig avhenger det av flere personfaktorer, slik som kjennetegn og egenskaper hos den enkelte. Det vil si at lærerens kunnskap om personlige faktorer er viktig for å kunne legge til

rette for et optimalt læringsutbytte (Bru, 2019, s. 29). Elever med ADHD kan oppleve konsentrasjonsproblemer i klasserommet, fordi de sporer av eller følger med på hva andre gjør (Youmans et al., 2008, s. 10). I den sammenheng forteller deltakerne at relasjonen til personalet i stor grad påvirker hvilket læringsutbytte de hadde i enkelte av fagene. Funnene viser at relasjonene hvor deltakerne kunne være seg selv, eller spørre om hjelp i den grad de hadde behov for var de som gav best utbytte. Det er i tråd med at gode relasjoner bidrar til sosial støtte, noe som er svært viktig i stressende situasjoner (Bru, 2019, s. 38).

5.9 Fokus på relasjonen mellom lærer og elev

Et økende antall studier har i de siste årene dokumentert hvordan et positivt forhold mellom lærer og elev kan påvirke motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik et al., 2021, s. 238). I min studie viser én av deltakerne til et eksempel hvor lærerens evne til å se de helhetlige utfordringene knyttet til lekser, førte til en mindre følelse av mislykkethet. Det fremheves at indre uro gjorde at leksene ble nedprioritert, og at læreren gav støtte til eleven ved gjennomgang av leksene istedenfor straff. Ofte er det slik at belønninger eller forsterkninger bør gjøres når eleven viser ønsket atferd (Skaalvik et al., 2021, s. 137). Likevel poengteres det at man ikke kan forstå motivasjon uten at man tar hensyn til andre nærliggende faktorer slik som forventninger, selvvurdering og ambisjoner (Skaalvik et al., 2021, s. 136). Slik jeg tolker deltakerens utsagn, betydde støtten fra læreren mye ettersom det hindret at de vanskelige følelsene til seg selv og leksene ble forsterket. Til tross for at oppgavene ikke ble gjort kan det hevdes at læreren viste forståelse ovenfor at det kan være flere grunner til at en elev ikke involverer seg i skolearbeidet, noe som i denne situasjonen var manglende konsentrasjon eller gjennomføringsevne (Skaalvik et al., 2021, s. 187). Beskrivelsene som ble nevnt ovenfor kan tolkes dit hen at forståelse bidro til å skape nærere bånd, ved å vise en aksept over at alle individer har ulike behov. Denne aksepten kan få frem elevens positive sider, med tanke på at de som har det vanskelig trenger å føle at de er god nok til tross for utfordringene de bærer med seg (Nordahl et al., 2005, s. 19).

5.10 Læringsutbytte

Et annet sentralt aspekt som kom frem i funnene var én av deltakernes uttalelser om eget læringsutbytte. Deltakeren forteller selv at læringen har vært minimal da dagene stort sett besto av å være utenfor klasserommet, som følger av sine utfordringer knyttet til diagnosen. Ofte var eleven til stede under oppropet og fikk deretter styre dagen selv. I stortingsmelding nr. 30 kommer det frem at skolen skal være et sted som fører elever sammen, samt at det skal

gi mulighet for utvikling ut ifra egne forutsetninger. I tillegg til at tidligere PISA-undersøkelser har vist at skoler som jobber med relasjoner mellom elev og lærer, får bedre læringsutbytte og resultater i motsetning til skoler uten lignende fokus (St. Meld. 30 (2003-2004), s. 29). En betingelse for et godt læringsmiljø er at den enkelte skal møtes på egne vilkår, og at man skal bli utfordret gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for at eleven får positive erfaringer som bidrar til økt selvfølelse (St. Meld. 30 (2003-2004), s. 12).

Dersom vi ser nærmere på deltakerens opplevelse hvor det påpekes at relasjonen hadde noe å si for læringsutbyttet og at det videre hevdes et svakt læringsutbytte, så kan det stilles spørsmål rundt om relasjonen og kartleggingen av elevens akademiske prestasjoner har vært god nok. Kanskje var det slik at eleven hadde behov for å bli tatt ut av klasserommet, men med et formål om å styrke det faglige utbyttet. Vansker med oppmerksomhet og/eller hyperaktivitet vil kunne føre til et kartleggingsbehov for den enkelte, for å sikre det akademiske utbyttet. Det er i tråd med at kartlegging kan føre til en større klarhet rundt hvilke situasjoner som gjør at eleven mister fokus (Pierangelo & Giuliani, 2008, s. 11). Selv om det var nødvendig at eleven ble tatt ut, så burde man stille seg kritisk til det dersom det går utover det sosiale samspillet. Det er på bakgrunn av at alle har behov for å føle tilhørighet i klassen, samtidig som man bør oppleve støtte og hjelp fra personalet (Engh, 2014). Derfor kan hevdes at en solid relasjon, i tillegg til forståelse ovenfor elevens styrker og svakheter, kunne ha ført til et større læringsutbytte. Jeg finner støtte i st. meld nr. 30 som videre spesifiserer at «teoritrøtte» elever skal få muligheten til å utvikle seg, og at hvis vi behandler alle elever likt så skaper det enda større ulikheter blant elevene (St. Meld. 30 (2003-2004), s. 3). Skolen er en av de viktigste samfunnsinstitusjonene og det å ta hensyn til alle forskjeller vil være krevende, men viktig for å oppleve fremgang. Med utgangspunkt i deltakerne av denne studien sine forutsetninger, så vil det kreve gode holdninger og kompetanse knyttet til ADHD-symptomer (St. Meld. 30 (2003-2004), s. 3).

Mestring gjennom praktisk arbeid har vært sentralt gjennom samtlige av deltakernes uttalelser, hvor tre av dem beskriver at gym, mat og helse og kunst og håndverk var fagene som gav størst mestring. Imidlertid uttrykker de at den manglende interessen ovenfor andre fag gjorde at de slet med å følge med, noe som kan sees i sammenheng med utfordringer knyttet til det å holde fokus (Ørstavik et al., 2016, s. 10). Andre undersøkelser gjort av Nordahl (2000) viser til at elever får økt motivasjon og blir inspirert av lærere som respekterer, og som støtter dem. Elever som har et godt forhold til læreren trives på skolen, i

tillegg til at lærere som arbeider for gode relasjoner kan oppleve mindre atferdsproblematikk (Nordahl, 2000). En av deltakerne understreker dette med å fortelle at en god relasjon skaper et trygt og godt læringsmiljø, samtidig som et trygt læringsmiljø gir rom for å prøve og å feile.

5.11 Elevens potensiale i lys av relasjonsbygging

I dette avsnittet ønsker jeg belyse det siste hovedtemaet som kom frem i funnene mine, elevens potensiale i lys av relasjonsbygging. Alle har et stort læringspotensial, og for individer med ADHD finnes det flere faktorer som kan bidra til en læringsfylt skolehverdag. Forutsigbarhet og struktur er en viktig del av det, i tillegg til at det vil være en fordel med klare og gode regler (Pierangelo & Giuliani, 2008, s. 12). Deltakerne i mitt forskningsprosjekt forteller at de ønsket å lære på skolen, men at strategiene som ble brukt fungerte svært dårlig. Noe som førte til et dårlig selvbilde knyttet til skolearbeid. Ifølge Ørstavik et al. (2016, s. 14) scorer barn og unge med ADHD lavere enn andre på akademiske mål, som følger av deres nedsatte impuls kontroll. Derfor er det enda viktigere at de får rett oppfølging, samt god støtte. Vygotskys (1978, referert i Bråten og Thurmann-Moe, 2006, s. 125) utviklingsteori hevder at barnet i samhandling med den mer kompetente andre kan prestere mer enn det de kan klare på egen hånd. Det barnet klarer med hjelp i dag, vil det senere kunne klare alene (Bråten, 2005, s. 125).

I skolesammenheng vil det handle om hva barnet mestrer uten hjelp og hva barnet vil trenge støtte av lærer eller annet personal til å mestre. En av deltakerne hevder at enklere læringsstrategier kunne ført til et annerledes utfall på skolen. Samtidig som flere av deltakerne forteller at det opplevdes både trist og vanskelig at de andre elevene lærte så fort, og at de ofte hang etter i det faglige. Elever med ADHD kan ha et godt utbytte av undervisningen dersom man gir tett oppfølging, hyppige tilbakemeldinger, og at man kompenserer for barnets svakeste funksjoner. Videre bør man basere læringen på deres sterkere sider (Rønhovde, 2018, s. 214). Noe som er i tråd med Vygotsky (1978, referert i Bråten og Thurmann-Moe, 2006, s. 125) som skriver at man gjennom samarbeid og samhandling kan styre barnet mot høyere trinn i sin utvikling. Imidlertid påpeker én av deltakerne at personalet i liten grad skapte gode læringsbetingelser, samt en opplevelse av at den indre motivasjonen ikke var høy nok. Ved å bruke den nærmeste utviklingssonen som et kartleggingsverktøy, kan det hevdes at læringspotensialet i større grad hadde kommet frem (Bråten, 2005, s. 125). Slik jeg ser det forteller det noe om viktigheten av å støtte elevene ut ifra forutsetningene deres. Rønhovde

(2018, s. 44) skriver at ADHD defineres som én diagnose, som kommer til uttrykk på ulike måter, og at oppmerksomhetsvanskene som forekommer vil variere ut ifra om det er oppmerksomhetssvikt alene eller kombinert type (vansker med oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet). Relasjonen mellom lærer og elev kan løfte frem det positive, dersom man har innsikt i hva som er elevens sterke og svake sider. På en annen side kan konsekvensene av at relasjonen ikke er trygg nok føre til reaksjoner, noe som ifølge én av deltakerne beskrives som et opprør fordi de ikke følte seg sett eller forstått. Sollesnes skriver (2008, s. 43) at et relasjonelt perspektiv på læring handler om at relasjonen mellom lærer og personal vil kunne forstås som asymmetrisk, men at det vil være lærerens oppgave å invitere eleven inn som en samarbeidende part.

Videre forklares det at selv om eleven er «*eieren av problemet*», må det ikke forveksles med at det er eleven som *er* problemet (Sollesnes, 2008, s. 45). Ifølge Sonuga-Barke og Thapar (2021, s. 559) blir ADHD kategorisert som en nevroutviklingsforstyrrelse, som antas å være et resultat fra en underliggende dysfunksjon i hjernen. Fra et ståsted vil definisjonen gi klarhet innenfor det kliniske perspektivet, noe som har vært støttet opp under av forskning gjennom mange år. I kontrast til dette har nyere perspektiver blitt løftet frem, hvor det argumenteres for et behov for alternative måter å tenke på i forståelsen av ADHD. For eksempel viser forskning til at ADHD ikke kan kategoriseres av natur, men at det istedenfor fremtrer som en populasjon uten noen form for klare grenser som skiller dem fra individer uten diagnosen. Nevrodiversitetsbevegelsen har i de siste årene blitt omtalt som et nytt perspektiv, og det har blitt sett i sammenheng med andre nyere menneskerettighets bevegelser. Flere har stilt seg kritisk til forklaringen om at ADHD skyldes en dysfunksjon i hjernen, og at det er følgene av det som skaper vanskene knyttet til diagnosen. Fra et nevrodiversitets perspektiv blir tilstanden beskrevet som en variasjon i hjernens struktur og funksjon, som derav leder til utfordringene knyttet til atferd og tankemønstre. Det hevdes videre at de ikke fremtrer som en iboende del av lidelsen, men at de forekommer på bakgrunn av at atferden og tankegangen ikke samsvarer med krav og forventninger fra miljøet rundt. Sett i sammenheng med at miljøet rundt er strukturert til fordel for nevrotypiske perspektiver (Sonuga-Barke & Thapar, 2021, s. 559).

I stortingsmelding nr. 40 presenterer regjeringen GAP-modellen, som beskriver deres ønske om å redusere gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav (St.Meld. 40 (2002-2003), s. 9). Det forklares at nedsatt funksjonsevne kan dreie seg om nedsatt kognitiv funksjon eller ulike funksjonsnedsettelse pga. allergi, hjertesykdommer eller lignende. Det

påpekes videre at det ikke er noen selvfølge at personer med nedsatt funksjonsevne blir funksjonshemmet. En funksjonshemming oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav til funksjon eller utforming (St. Meld. 40. (2002-2003), s. 9). Modellen er tiltenkt å øke bevisstheten ovenfor tiltak som burde iverksettes for å endre samfunnets krav til den enkelte. I lys av nevrodiversitets bevegelsen og gap-modellen kan det tenkes at dersom man innehar en forståelse av at det er eleven som *er* problemet, istedenfor å se det i sammenheng med situasjonene og kravene så kan det lede til økt stigmatisering og lav selvfølelse hos den enkelte. I motsetning til et nevrodiversitets perspektiv hvor man forstår individets utfordringer i sammenheng med miljøet rundt, og ut ifra det vil man kunne fokusere på styrkene til nevrodiverse mennesker (Sonuga-Barke & Thapar, 2021, s. 559). En av deltakerne uttrykker at det ikke handler om at de vil være vanskelig, og at de i det store bildet er et vanlige mennesker, som prøver så godt de kan ut ifra sine forutsetninger. Sonuga-Barke og Thapar (2021) hevder videre at nevrodiverse mennesker vil dra nytte av en tilnærming som både tar utgangspunkt i et nevrodiversitetsperspektiv og en klinisk praksis, fordi de sammen kan forbedre livskvaliteten til den enkelte. Noe som kan sees i sammenheng med én av deltakerne, som forteller at tilnæringsmåten til det pedagogiske personalet hadde stor betydning. Én annen av deltakerne presiserte at tilnærmingen betydde alt for hvordan situasjonene på skolen utartet seg og at dersom handlingene til personalet ble gjort ut ifra et omsorgsperspektiv så var det en større aksept for å håndtere situasjonene sammen med dem.

5.12 Tilnærming

Tilnærmingens betydning fremheves av deltakerne, og én forteller at kommunikasjonen mellom lærer og elev ofte var negativt ladet. Den umiddelbare reaksjonen til lærer eller annet personal var å kjeft, eller sende eleven til rektor. Ifølge Sollesnes (2008, s. 51) vil det å sende eleven til rektors kontor tradisjonelt sett være et fortvilt virkemiddel, samtidig som det sender et budskap om at læreren ikke håndterer elevens følelser i situasjonen. Funnene mine indikerer at samtlige av deltakerne ønsket at den ansatte i større grad gikk inni seg selv, eller reflekterte over grunnen til de ulike reaksjonene som oppsto. Det er avgjørende å bli møtt ut ifra trygge rammer, noe som presiseres i stortingsmelding nr. 6. hvor det står at trygge barn som trives, lærer bedre. I tillegg til at kunnskap er noe som gir den enkelte mulighet til å utvikle seg og leve et selvstendig liv (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 8). En av deltakerne forteller at personalets tilnæringsmåte i ytterste konsekvens kan påvirke om de trives på skolen eller ikke, videre peker samtlige av deltakerne på at den manglende kunnskapen om diagnosen gjorde at læringsutbygget ble mindre. Videre i Stortingsmelding nr. 6 blir det

forklart at ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna er avgjørende for et inkluderende og godt utdanningsløp (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 14). Kompetanseheving og en mer inkluderende praksis er noe deltakerne løfter frem som et manglende punkt gjennom deres tid på grunnskolen. Slik som Stortingsmelding nr. 6 forklarer vil et av de viktigste grepene for en inkluderende praksis være å møte hvert enkelt individ på et nivå som de mestrer, men også sett i lys av at kunnskap er avgjørende for samfunnsutviklingen (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 7). Med bakgrunn i at ADHD er en kompleks tilstand som kan føre til både negative og positive konsekvenser på flere av livets områder (Ørstavik et al., 2016, s. 14).

6 Egenskaper ved utvalget

Utvalgsstørrelsen kan anses som en svakhet i prosjektet, da det består av fire deltakere. Samtidig skriver Thagaard (2018, s. 65) at antall deltakere burde vurderes i forhold til prosjektets tidsperspektiv og at det bør være mulig å gjennomføre omfattende analyser av datamaterialet man samler inn. Derfor vil både tid og ressurser sette begrensninger for størrelsen på utvalget. Postholm (2010, s. 43) påpeker at det foreligger ulike meninger om hvor mange deltakere man bør ha i et forskningsprosjekt, men at tre-fire personer kan være tilstrekkelig når det er begrenset omfang og tidsramme. Det nevnes at man ved tre/fire deltakere kan klare å finne kjernen i deltakernes erfaringer (Postholm, 2010, s. 43). Videre hevder Thagaard (2018, s. 65) at utvalgsstørrelsen kan vurderes ut ifra et «metningspunkt». Et slikt punkt kan i denne sammenhengen forstås som et tilfelle hvor antall deltakere vurderes som tilstrekkelig nok for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. I dette masterprosjektet har tidsperspektivet vært en av forklaringene til utvalgsstørrelsen. Av den grunn vil jeg nevne at alle fire deltakerne er valgt ut ifra bevisste og strategiske valg. Imidlertid er det også slik at utvalget mitt består av to kvinner og to menn, og i en statusrapport gjort av Ørstavik et al. (2016) pekes det på at forekomsten av ADHD varierer mye. Samtidig som at undersøkelsen viser at diagnosen er langt vanligere hos gutter enn hos jenter. Videre i forhold til mitt utvalg er det også slik at jenter har lavere forekomst av atferdsforstyrrelse enn gutter (Ørstavik et al., 2016, s. 12). Noe som kan påvirke de resultatene jeg har fått i forhold til deres opplevelse av relasjoner til det pedagogiske personalet på grunnskolen.

7 Avslutning

I dette masterprosjektet har formålet vært å få en større innsikt i deltakernes opplevelse av relasjonen til personalet på grunnskolen, noe som kommer frem i problemstillingen. I dette avsluttende kapittelet vil jeg løfte frem sentrale funn som kan bidra til å besvare det. Jeg tar først for meg forskningsspørsmålene, før jeg deretter svarer på hovedproblemstilling.

7.1 Hovedfunn

7.1.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår deltakerne begrepet relasjoner?

Alle deltakerne viser til sin forståelse av begrepet relasjoner og hva de mener en god relasjon bør innebære. En av deltakerne forklarer at det handler om to individer med respekt, omsorg og forståelse ovenfor hverandre. Innenfor omsorg kan det også være en form for kjærlighet, som bunn i en gjensidig samhandling hvor den andre respekterer og verdsetter deg for den du er. Videre påpekes det at det innebærer å gi noe, uten å forvente noe tilbake. Trygghet blir løftet frem blant deltakerne og det blir forklart at en god relasjon er en plass hvor du er trygg og kan være deg selv. En av deltakerne viser til at det kan oppstå med hvem som helst, men at det foreligger et behov for involvering av begge parter, og en felles forståelse over hva målet med relasjonen er. Deltakernes beskrivelser kan knyttes tett opp mot de faglige skildringene av hva en relasjon er og bør innebære. Slik som det blir presentert i det teoretiske kapittelet.

7.1.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke erfaringer forteller elevene om knyttet til mestring og læring i lys av relasjoner?

Alle deltakerne i dette prosjektet uttrykker et ønske om å lære, men sier at mestringsfølelsen førte til begrensninger. Erfaringene viser til et varierende læringsutbytte, men at relasjonen til personalet var av betydning for hvordan de mestret å være i klasserommet, samt det å motta faglig informasjon.

Videre forklarer én av deltakerne at aksept fra personalet rundt alle følelser og ulike reaksjoner førte til trygghet. En annen deltaker viser til at trygghet ble skapt når personalet inntok en støttende rolle som bidro til selvregulering. I denne sammenheng har jeg pekt på at det er behov for at personalet viser emosjonell støtte, da skolen kan være et krevende miljø for elever med ADHD. Noe som én av deltakerne løfter frem i sine beskrivelser hvor skolen blir beskrevet som en boks, hvor det forventes at alle skal tilpasse seg.

Deltakerne forklarer at mestring handler om å få til noe, og at det gir en følelse av selvsikkerhet. Noe som er i tråd med de faglige beskrivelsene nevnt i det teoretiske kapittelet. Relasjonen til personalet blir løftet frem som et viktig element for hvordan læringsutbyttet til den enkelte utviklet seg. I den forstand at dersom relasjonen var god kunne elevene spørre det samme spørsmålet flere ganger, uten at læreren fremsto sint eller skuffet. Dette har jeg vist til at kan ha en sammenheng med kvaliteten i relasjonen, hvor et positivt forhold kan påvirke motivasjon, trivsel og læring. Den manglende mestringfølelsen samtlige av deltakerne kjente på skapte hindringer i enkelte av fagene, noe som førte til at de fant på andre ting for å unngå å være til stede i timen. Ifølge samtlige av deltakerne samsvarer ikke læringsstrategiene som ble brukt, med det å legge til rette for elevens potensial. Her har jeg vist til faktorer som kan bidra til å øke læringspotensialet. Blant annet krever det stabilitet, forutsigbarhet og struktur. I tillegg til individuell støtte, samt god oppfølging. Videre er kommunikasjon er en nøkkelfaktor i arbeidet, samtidig som at utfordringene til den enkelte bør sees i lys av situasjonen og miljøet rundt.

7.1.3 Forskningsspørsmål 3: Hva erfarer elevene som viktige elementer i relasjonsbyggingen mellom personal og elever med ADHD?

Når det gjelder viktige elementer i relasjonsbygging blir tilnærming fremmet av deltakerne. Et annet aspekt som blir pekt på er at alle individer er forskjellig, noe det bør være rom for. En slik aksept kan få frem de positive sidene, med utgangspunkt i at de som har utfordringer på skolen vil ha behov for å bli møtt på en god måte. I tillegg til at den ansatte bør vise interesse ovenfor eleven. Her har jeg vist til at relasjonsbygging handler om ulike faser og det er avgjørende at den ansatte byr på seg selv i form av humor, eller å dele noe som kan skape samhold. Videre har jeg argumentert for at det å møte eleven med varme, og godt humør kan bidra til å skape en trygg relasjon.

Samtlige av deltakerne nevner kompetanse som en viktig faktor. En av deltakerne beskriver de ansattes forståelse ovenfor diagnosen som avgjørende for skolehverdagen. God kompetanse rundt diagnose og behov har vist seg å føre eleven og personalet nærmere. Videre har jeg pekt på at manglende kompetanse, eller evne til å se den enkeltes utfordringer kan skape barrierer for at relasjonen når sitt potensial. Videre viser jeg til at manglende kunnskap er et fremtredende tema og det stilles spørsmål rundt om det implementeres godt nok i de pedagogiske utdanningene.

7.1.4 Hovedproblemstilling: Hvordan beskriver elever med ADHD relasjonen til det pedagogiske personalet på grunnskolen?

Hovedvekten av resultatene i dette prosjektet peker mot at alle deltakerne generelt sett opplevde én eller flere positive relasjoner til lærer eller annet pedagogisk personal på grunnskolen. Relasjonene var i stor grad var avgjørende for hvordan skolehverdagen opplevdes. Samtidig som deltakerne peker på én eller flere gode relasjoner, formidler de også opplevelser av relasjoner som var lite sirkulær. Videre uttrykker tre av deltakerne et stort ansvar for utviklingen av relasjonen, og at den i liten grad var bunnet i et gjensidig samarbeid. De erkjenner at det var krevende og at det ut ifra deres ståsted burde være slik at de ansatte i større grad tok ansvar overfor relasjonen. Noe som kan peke mot at de ønsket en annen form for støtte eller involvering, som kan forstås ut ifra den manglende forståelsen og støtten som flere peker på.

8 Relevans for praksis

Relasjoner og relasjonskompetanse er i forskningens søkelys. Flere av studiene jeg nevnte innledningsvis av blant annet Hattie (2009), Nordenbo et al. (2008) har løftet frem hva en god relasjon kan tilføre hvert enkelt individ. Sabol og Pianta (2012) fremhever at individer med eksterne vansker vil ha et ekstra behov for støtte i relasjonen. Flere av mine funn bekrefter dette, samtidig som det retter fokuset på hvilke faktorer en god relasjon bør innebære for elever med ADHD. Funnene bekrefter at en god relasjon kan føre til økt trivsel og selvfølelse hos den enkelte. Likevel er det viktig å påpeke at miljøet rundt bør tas i betraktning i vurderingen av samspillet med eleven. Noen av funnene peker mot en manglende forståelse ovenfor diagnose og hvilket ansvar de ansatte har for å skape en god relasjon. Derfor håper jeg at denne oppgaven kan bidra til å løfte frem hvorfor vi som spesialpedagoger, lærer eller andre ansatte bør arbeide konsekvent med å skape et trygt rom for elevene vi møter. Videre håper jeg at denne oppgaven kan være interessant for lærere, og annet personal på skolen. I tillegg til at det kan være aktuelt for nyutdannede som ønsker en økt forståelse innenfor temaet.

Referanseliste

- American Psychiatric, A. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Askeland, R. B., Hannigan, L. J., Ask, H., Ayorech, Z., Tesli, M., Corfield, E., Magnus, P., Njølstad, P. R., Andreassen, O. A., Davey Smith, G., Reichborn - Kjennerud, T. & Havdahl, A. (2022). Early manifestations of genetic risk for neurodevelopmental disorders. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 63(7), 810-819.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.13528>
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder : a handbook for diagnosis and treatment* (4. utg.). Guilford Press.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bernstein-Yamashiro, B. & Noam, G. G. (2013). Teacher-student relationships: A growing field of study. *New directions for youth development*, 2013(137), 15-26.
<https://doi-org.mime.uit.no/10.1002/yd.20045>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Breslau, J., Miller, E., Joanie Chung, W. J. & Schweitzer, J. B. (2011). Childhood and adolescent onset psychiatric disorders, substance use, and failure to graduate high school on time. *Journal of Psychiatric Research*, 45(3), 295-301.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2010.06.014>
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen: en forståelsesmodell. I E. Bru (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-41). Fagbokforlaget.
- Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A-C. (2006). I Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I. Bråten, E. L. Dale, K. Z. Øzerk & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (4.utg., s. 123-142). Cappelen Akademisk Forlag.
- Colomer, C., Berenguer, C., Roselló, B., Baixauli, I. & Miranda, A. (2017). The Impact of Inattention, Hyperactivity/Impulsivity Symptoms, and Executive Functions on Learning Behaviors of Children with ADHD. *Frontiers in Psychology*, 8, 540.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00540>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Danielsen, A. G. & Ness, I. J. (2020). Til Elevens Beste. I A. G. Danielsen (Red.), (s. 98-120). Gyldendal.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), 303-320.
<https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student

outcomes. *Journal of school psychology*, 45(1), 83-109.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora. (2021, 16. desember).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Demontis, D., Walters, R. K., Martin, J., Mattheisen, M., Als, T. D., Agerbo, E., Baldursson, G., Belliveau, R., Bybjerg-Grauholm, J., Bækvad-Hansen, M., Cerrato, F., Chambert, K., Churchhouse, C., Dumont, A., Eriksson, N., Gandal, M., Goldstein, J. I., Grasby, K. L., Grove, J. & Gudmundsson, O. O. (2019). Discovery of the first genome-wide significant risk loci for attention deficit/hyperactivity disorder. *Nature genetics*, 51 (1), 63-75. <https://doi.org/10.1038/s41588-018-0269-7>

Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13?. *Scandinavian journal of educational research*, 57(2), 217-225. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>

DuPaul, G. J., Stoner, G. & Reid, R. (2014). *ADHD in the schools : assessment and intervention strategies* (3. utg.). The Guilford Press.

Engh, K. R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

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 emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.

Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J. & Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055>

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2007). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social development*, 17(1), 115-136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>

Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41-62.

Helsedirektoratet. (2021, 08. Desember 2021). *Kriterier fra DSM-5 bør brukes i diagnostisering av ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse, selv om det kodes etter ICD-10*. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/henvisning-utredning-og-tilbakemelding/kriterier-fra-dsm-5-bor-brukes-i-diagnostisering-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse-selv-om-det-skal-kodes-etter-icd-10#referere>

HelseNorge. (2020, 29. Januar 2020). *ADHD*. Helsedirektoratet. <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>

Hesselberg, F. & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.

- Katzman, M. A., Bilkey, T. S., Chokka, P. R., Fallu, A. & Klassen, L. J. (2017). Adult ADHD and comorbid disorders: clinical implications of a dimensional approach. *BMC Psychiatry*, 17(1), 302-302. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1463-3>
- Krtkova, R., Krtek, A., Pesoutova, M., Meier, Z., Tavel, P. & Trnka, R. (2022). School functioning and experience of the school environment by students with ADHD. *European journal of special needs education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145687>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kutscher, M.L. (2019). *Syndrombarna: barn med ADHD, lærevansker, Aspergers, Tourettes, bipolar lidelse med mer*. Tell forlag.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (2013). *Applies social research methods series: Vol. 41* (3.utg.). Qualitative reasearch design: An interactive approach. Sage.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mulholland, S. M., Cumming, T. M. & Jung, J. Y. (2015). Teacher Attitudes Towards Students Who Exhibit ADHD-Type Behaviours. *Australasian Journal of Special Education* , 39(1), 15-36. <https://doi.org/10.1017/jse.2014.18>
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv* [Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub]. Oslo.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge* (6. utg.). Fagbokforlaget.

Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Neriman, T., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pierangelo, R. & Giuliani, G. A. (2008). *Classroom management techniques for students with ADHD*. Corwin Press.

Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C. & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology*, 43(2), 434-442. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt261>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

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.

Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen : om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal.

- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sanne, B., & Flaten, K. (2012). Pedagogiske tiltak for barn med ADHD. *Spesialpedagogikk*, 2012 (5).
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Sherman, J., Rasmussen, C. & Baydala, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a review of the literature. *Educational research*, 50(4), 347-360. <https://doi.org/10.1080/00131880802499803>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2021). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Caspar.
- Sonuga-Barke, E. & Thapar, A. (2021). The neurodiversity concept: is it helpful for clinicians and scientists?. *The Lancet Psychiatry*, 8(7), 559-561.
[http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00167-X](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00167-X)
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- St. Meld.11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

St.Meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Forskningsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

St.Meld. 40 (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. Sosialdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>

Strine, T. W., Lesesne, C. A., Okoro, C. A., McGuire, L. C., Chapman, D. P., Balluz, L. S. & Mokdad, A. H. (2006). Emotional and behavioral difficulties and impairments in everyday functioning among children with a history of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Preventing chronic disease*, 3(2), A52.

Straarup, L., Holst Bertelsen, M. & Hemmer, K. J. (2021). *ADHD i skolen : styrk relasjoner, oppmerksomhet og kommunikasjon : en bok for lærere og pedagoger om å håndtere ADHD i skole og barnehage*. Info vest forlag.

Sælebakke, A., Lund, I. & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner : en fortelling fra klasserommet* (s. 63-95). Gyldendal akademisk.

World Health, O. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders : clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization.

Youmans, M., Øgrim, G. & Norberg, T. M. (2008). *Helt hyper? : ADHD ADD ABC*. Gyldendal.

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>

Øgrim, G., Bryhn, G., Strand, G. & Nasjonalt kompetansesenter for Ad/Hd, T. s. o. n. (2009). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi : en grunnbok* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. C. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge: en statusrapport*. Folkehelseinstituttet.

Aas, G. & Buli-Holmberg, J. (2021). *Arr i hjertet : lærerstøtte til elever som har vært utsatt for mobbing*. Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1: Bilde fra DSM-5

disorders, and other comorbid diagnoses. Among individuals who are nonverbal or have language deficits, observable signs such as changes in sleep or eating and increases in challenging behavior should trigger an evaluation for anxiety or depression. Specific learning difficulties (literacy and numeracy) are common, as is developmental coordination disorder. Medical conditions commonly associated with autism spectrum disorder should be noted under the "associated with a known medical/genetic or environmental/acquired condition" specifier. Such medical conditions include epilepsy, sleep problems, and constipation. Avoidant-restrictive food intake disorder is a fairly frequent presenting feature of autism spectrum disorder, and extreme and narrow food preferences may persist.

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

Diagnostic Criteria

A. A persistent pattern of inattention and/or hyperactivity-impulsivity that interferes with functioning or development, as characterized by (1) and/or (2):

1. **Inattention:** Six (or more) of the following symptoms have persisted for at least 6 months to a degree that is inconsistent with developmental level and that negatively impacts directly on social and academic/occupational activities:

Note: The symptoms are not solely a manifestation of oppositional behavior, defiance, hostility, or failure to understand tasks or instructions. For older adolescents and adults (age 17 and older), at least five symptoms are required.

- a. Often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork, at work, or during other activities (e.g., overlooks or misses details, work is inaccurate).
- b. Often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities (e.g., has difficulty remaining focused during lectures, conversations, or lengthy reading).
- c. Often does not seem to listen when spoken to directly (e.g., mind seems elsewhere, even in the absence of any obvious distraction).
- d. Often does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties in the workplace (e.g., starts tasks but quickly loses focus and is easily sidetracked).
- e. Often has difficulty organizing tasks and activities (e.g., difficulty managing sequential tasks; difficulty keeping materials and belongings in order; messy, disorganized work; has poor time management; fails to meet deadlines).
- f. Often avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort (e.g., schoolwork or homework; for older adolescents and adults, preparing reports, completing forms, reviewing lengthy papers).
- g. Often loses things necessary for tasks or activities (e.g., school materials, pencils, books, tools, wallets, keys, paperwork, eyeglasses, mobile telephones).
- h. Is often easily distracted by extraneous stimuli (for older adolescents and adults, may include unrelated thoughts).
- i. Is often forgetful in daily activities (e.g., doing chores, running errands; for older adolescents and adults, returning calls, paying bills, keeping appointments).

2. **Hyperactivity and impulsivity:** Six (or more) of the following symptoms have persisted for at least 6 months to a degree that is inconsistent with developmental level and that negatively impacts directly on social and academic/occupational activities:
Note: The symptoms are not solely a manifestation of oppositional behavior, defiance, hostility, or a failure to understand tasks or instructions. For older adolescents and adults (age 17 and older), at least five symptoms are required.

- a. Often fidgets with or taps hands or feet or squirms in seat.
 - b. Often leaves seat in situations when remaining seated is expected (e.g., leaves his or her place in the classroom, in the office or other workplace, or in other situations that require remaining in place).
 - c. Often runs about or climbs in situations where it is inappropriate. (**Note:** In adolescents or adults, may be limited to feeling restless.)
 - d. Often unable to play or engage in leisure activities quietly.
 - e. Is often "on the go," acting as if "driven by a motor" (e.g., is unable to be or uncomfortable being still for extended time, as in restaurants, meetings; may be experienced by others as being restless or difficult to keep up with).
 - f. Often talks excessively.
 - g. Often blurts out an answer before a question has been completed (e.g., completes people's sentences; cannot wait for turn in conversation).
 - h. Often has difficulty waiting his or her turn (e.g., while waiting in line).
 - i. Often interrupts or intrudes on others (e.g., butts into conversations, games, or activities; may start using other people's things without asking or receiving permission; for adolescents and adults, may intrude into or take over what others are doing).
- B. Several inattentive or hyperactive-impulsive symptoms were present prior to age 12 years.
- C. Several inattentive or hyperactive-impulsive symptoms are present in two or more settings (e.g., at home, school, or work; with friends or relatives; in other activities).
- D. There is clear evidence that the symptoms interfere with, or reduce the quality of, social, academic, or occupational functioning.
- E. The symptoms do not occur exclusively during the course of schizophrenia or another psychotic disorder and are not better explained by another mental disorder (e.g., mood disorder, anxiety disorder, dissociative disorder, personality disorder, substance intoxication or withdrawal).

Specify whether:

314.01 (F90.2) Combined presentation: If both Criterion A1 (inattention) and Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) are met for the past 6 months.

314.00 (F90.0) Predominantly inattentive presentation: If Criterion A1 (inattention) is met but Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) is not met for the past 6 months.

314.01 (F90.1) Predominantly hyperactive/impulsive presentation: If Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) is met and Criterion A1 (inattention) is not met for the past 6 months.

Specify if:

In partial remission: When full criteria were previously met, fewer than the full criteria have been met for the past 6 months, and the symptoms still result in impairment in social, academic, or occupational functioning.

Specify current severity:

Mild: Few, if any, symptoms in excess of those required to make the diagnosis are present, and symptoms result in no more than minor impairments in social or occupational functioning.

Moderate: Symptoms or functional impairment between "mild" and "severe" are present.

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilke erfaringer har elever med ADHD knyttet til relasjoner på grunnskolen?»

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer tidligere elever med ADHD har knyttet til relasjoner på skolen og hvilken betydning det har hatt for læringen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et master-prosjekt innenfor spesialpedagogikk ved Norges Arktiske Universitet. Formålet er å få et innblikk tidligere elever med ADHD sine opplevelser knyttet til relasjoner på grunnskolen. Hvordan opplevde elevene relasjon til lærer eller annet pedagogisk personal på skolen, og påvirket relasjonene læringsutbyttet til elevene? Videre er målet å undersøke om elevene opplevde stabilitet og kvalitet i relasjonen med det pedagogiske personalet.

Undersøkelsen vil foregå gjennom et intervju, og resultatet vil bli presentert i min masteroppgave. Noen av temaene som vil bli tatt opp under intervjuet er: ADHD, relasjoner, mestring på skolen o.l.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Arktiske Universitet (institutt for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette spørsmålet fordi du kan ha de erfaringene jeg ønsker å undersøke i min masteroppgave. I dette prosjektet ønsker jeg å intervju 3-4 stk. med ADHD diagnosen, som kunne tenke seg å dele sine opplevelser knyttet til relasjoner og læring på grunnskolen. Deltakerne i denne studien vil være basert på et strategisk utvalg. Kriterier for å delta er at du er mellom 18-35 år, samt at du fikk ADHD diagnosen tidlig i grunnskoleforløpet.

Forespørsel til potensielle deltakere vil være gjennom sosiale medier, eller gjennom andre bekjente. Dersom du har fått dette informasjonsskrivet og du opplever at dette kan passe for deg kan du ta kontakt for å finne ut mer om prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg skal bruke for å samle inn data er intervju. Intervjuet vil være semi-strukturert, noe som innebærer at noen av spørsmålene vil være fastsatt samtidig som det er rom for at andre aktuelle temaer blir inkludert. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker, dette for at jeg skal kunne sikre at situatene blir korrekte samt at jeg kan fokusere fullt på selve intervjusituasjonen. Intervjuene kan gjennomføres ved at vi møtes, eller gjennom video/telefon. Alle personopplysninger lagres konfidensielt og blir anonymisert. Det er kun veileder og masterstudent som har tilgang til materialet. Som deltaker i prosjektet vil du ikke kunne bli gjenkjent i masteroppgavens endelige format.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju enten via videomøte eller personlig oppmøte. Det vil ta ca. 45 minutter.
- Jeg gjør oppmerksom på at den som blir intervjuet ikke skal bruke navn eller karakteristika om tredjepersoner (lærer eller annet pedagogisk personale på skolen) som kan gjøre de identifiserbare.

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. Hvis du trekker deg vil alle personopplysninger bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle personvernopplysningene vil bli behandlet konfidensielt.
- Det er kun student som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres kryptert og innelåst.
- Datamaterialet vil bli lagret på en kryptert og innelåst minnepenn.

- Du vil bli anonymisert i oppgaven med fiktivt navn, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i ettertid.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen vil være juni 2023. Når prosjektet er avsluttet og godkjent vil materiale som kan lede tilbake til deg som deltaker slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiT- Norges Arktiske Universitet ved masterstudent Aida Marie Ovesen Sowe, e-post: aso160@uit.no, telefon: 41511290
- Veileder i prosjektet: Mirjam Harketstad Olsen, e-post: mirjam.h.olsen@uit.no, telefon: 91824512
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, e-post: personvernombud@uit.no, telefon: 776 46 322

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mirjam Harketstad Olsen
(Forsker/veileder)

Aida Marie Ovesen Sowe
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*ADHD og relasjoner*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å bli tatt opp med lydopptaker


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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 25.08.2022 ▾

Referansenummer

437710

Vurderingstype

Standard

Dato

25.08.2022

Prosjekttittel

ADHD og relasjoner

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Mirjam Harketad Olsen

Student

Aida Marie Ovesen Sowe

Prosjektperiode

09.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

DELE MELDESKJEMA

Vi ber deg dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig. For studenter er dette obligatorisk. Varigheten er 7 dager. Vi ber om at du følger opp at denne blir akseptert eller sender en ny om den utløper.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 30.06.2023.

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

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

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Masterprosjekt «ADHD og relasjoner på skolen»

I min oppgave ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer elever med ADHD har knyttet til relasjoner på skolen. Problemstillingen i prosjektet mitt er følgende: «*Hvordan beskriver elever med ADHD relasjonen til det pedagogiske personalet på grunnskolen?*»

FS1: Hvordan forstår elevene begrepet relasjoner?

FS2: Hvilke erfaringer forteller elevene knyttet til mestring og læring i lys av relasjoner?

FS3: Hvordan beskriver elever med ADHD relasjonen til det pedagogiske personalet på grunnskolen?

1. Første del av intervjuet skal brukes til at jeg forteller om meg selv.

- Alle opplysningene som kommer frem i datainnsamlingen vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres. Enkelt personer vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven.
- Opptak vil bli slettet når oppgaven leveres, og det er kun jeg som vil ha tilgang til opptaket.
- Studien er meldt inn til personvernombudet for forskning, NSD.
- I tråd med etiske retningslinjer fra NSD er jeg forpliktet til å informere om at det er frivillig å være med i studien, og du som informant har mulighet til å trekke deg fra studien når som helst i prosessen uten å måtte begrunne dette. Datamaterialet knyttet til deg vil da bli slettet og ikke brukt i oppgaven.

2. Spørsmål til deltaker (generell bakgrunnsinformasjon)

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Kan du fortelle litt om hvordan du fikk diagnosen? (Alder, hvem henviste)
- ADHD viser seg på ulike måter, kan du fortelle hvordan diagnosen vises hos deg?
- Hvordan opplevde du det å få diagnosen? (er det noe du mener jeg bør vite angående det?)
- Hvordan vil du beskrive en vanlig skoledag på grunnskolen for deg?
- Hva var det som var viktig for at du som elev med diagnosen ADHD skulle ha det fint på skolen?
- Opplevde du at personalet hadde kompetanse rundt diagnosen din? (Følte du deg sett av lærerne?)

3. Spørsmål (relasjoner)

- Hva forstår du med begrepet relasjoner? Hva legger du i begrepet «en god relasjon»?
- Kan du beskrive din relasjon til lærer eller annet pedagogisk personal på skolen? (hvis du husker lærerne?).
- Var du spesielt knyttet til noen av dem? (ikke nevne navn eller lignende)
- Husker du hva som skjedde dersom relasjonen med det pedagogiske personalet ble utfordrende?
- Hvordan la det pedagogiske personalet til rette for å reparere relasjonen med deg dersom den ble vanskelig?

4. Spørsmål (mestring)

- Hva legger du i begrepet mestring?
- Opplevde du selv en hverdag preget av mestring?
- Var det slik at relasjonen til det pedagogiske personalet påvirket læring eller mestring på skolen? Hvis ja: kan du utdype dette? Hva gjorde læreren konkret?
- Hva gjorde lærer eller pedagogisk personal for å vise faglig, sosial og emosjonell støtte til deg?

5. Spørsmål (tema skolegang)

- Hvordan vil du beskrive tilretteleggingen i forhold til diagnosen din?
- Hvilken betydning har tilrettelegging for en elev med ADHD?
- Var relasjonen med det pedagogiske personalet preget av stabilitet? Var det samme personal som fulgte deg gjennom hele skolen?
- Hvordan vil du beskrive kvaliteten i relasjonen med det pedagogiske personalet? Var det en solid relasjon – tok personalet ansvar for relasjonen?

6. Avsluttende spørsmål

- Hva tenker du er avgjørende faktorer når det gjelder relasjonsbygging til elever som har ADHD?
- Kan du komme på om det noe lærer eller pedagogisk personal kunne gjort annerledes for å bidra til mestring og læring på skolen?
- Er det noe du ønsker å legge til i intervjuet som vi ikke har snakket om? (diagnose, individ)

Oppfølgingsspørsmål

Kan du si litt mer om ...?

Har du flere eksempler på dette ...?

