



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	217
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	32487
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Lærer-elev relasjonen til elever med ADHD

Teacher-student relationship with students
having ADHD

Meline Samuelson

Kandidatnummer: 217

MGBSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / institutt for
pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Knut Eriksen Eide

Innleveringsdato: 15.05.2023

Forord

Det er med stor glede og takknemlighet at jeg nå kan presentere min masteroppgave om temaet lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD. Denne oppgaven representerer en grundig utforsking i et tema som jeg har vært sterkt opptatt av gjennom hele utdanningen. Å skrive denne oppgaven har vært en utfordrende, men samtidig svært lærerik og givende prosess.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Knut Eriksen Eide, som har vært til hjelp, støtte og en kilde til inspirasjon gjennom hele prosessen. Jeg vil takke for din tålmodighet og gode råd igjennom dette året. Du har kommet med både konstruktive og oppmuntrende kommentarer underveis og har alltid vært tilgjengelig, noe som jeg er veldig takknemlig for.

Videre vil jeg takke informantene mine som tok seg tid til å dele sine erfaringer og tanker med meg. Uten deres deltakelse ville ikke denne oppgaven vært mulig, og jeg er veldig takknemlig for deres bidrag. Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine nære venner og familie, som har støttet meg og gitt meg gode råd gjennom denne reisen. Tusen takk.

Med denne oppgaven håper jeg å kunne bidra til økt forståelse og kunnskap om ADHD og relasjonsbygging i grunnskolen. Jeg håper mine funn og drøftinger vil kunne være til nytte for både lærere og andre fagpersoner som arbeider med elever med ADHD.

15.mai 2023

Meline Samuelsen

Sammendrag

Denne studien handler om ADHD og relasjonsbygging med problemstillingen: «*Hvordan oppleves lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD? hvordan kan lærere bygge opp gode relasjoner til elever med ADHD? og hvilken betydning har lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD?*». Formålet med studien var å få økt kunnskap om lærer-elev relasjon og relasjonsbyggende tiltak for elever med ADHD. Studien bygger på teori og forskning om ADHD, relasjon til elever med ADHD og atferdsvansker, relasjonsbygging, relasjonsbygging til elever med atferdsvansker og betydningen god relasjon har for elever med ADHD.

Studien har tatt i bruk kvalitativ metode for å besvare problemstillingen. Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av fire strukturerte intervjuer, to tidligere elever med ADHD og to lærere hvor alle informantene var over 18 år. Intervjuene har gitt innsikt i hvordan to tidligere elever med ADHD opplevde relasjonene sine til lærere på barneskolen, samt lærere sitt perspektiv på lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD.

Sentrale funn gjort i studien viser at det kan være en ulikhet mellom lærernes oppfatning av relasjonen de har til elever med ADHD, og elevene sine oppfatninger av relasjonen. Studien viser også at for å bygge gode relasjoner til elever med ADHD trenger lærere å være forståelsesfulle, tillitsfulle, strukturerte, omsorgsfulle og aksepterende. Det vektlegges også viktigheten av positive møter og tilrettelegging for elevene. Funnene viser at en positiv lærer-elev-relasjon har stor betydning for elevenes selvbilde, faglige prestasjoner og atferd i klasserommet. Det viser stor enighet i at eleven skal føle på trygghet og forståelse slik at skolehverdagen blir bedre.

Abstract

This study focuses on ADHD and relationships-building, with the following research questions: “*How is the teacher-student relationship experienced with students with ADHD? How can teachers build positive relationships with students with ADHD? and What is the significance of the teacher-student relationship for student with ADHD?*”. The purpose of the study was to gain increased knowledge about teacher-student relationship and relationship-building strategies. The study is based on theory and research on ADHD, teacher-student-relationship and relationship-building with student with ADHD and behavioral difficulties, and lastly the significance of a positive relationship for students with ADHD.

The study employed a qualitative approach to address the research question. Data were collected through four structured interviews with two former students with ADHD and two teachers, all of whom were over 18 years old. The interviews provide insights into how two former students with ADHD experienced their relationships with teachers in school, as well as the teacher’s perspectives on the teacher-student relationship with students with ADHD.

Key findings from the study indicate a discrepancy between teachers’ perceptions of their relationships with students with ADHD and the student’s perception of the relationships. The study also shows that to build relationships with students with ADHD, teachers need to be understanding, trustworthy, structured, caring and accepting. The importance of positive interactions and creation opportunities for students is also emphasized. The findings reveal that a positive teacher-student relationship significantly impacts student’s self-image, academic performance, and classroom behavior. There is a consensus that students should feel secure and understood, thereby enhancing their school experience.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Introduksjon	8
1.1 Tematisk bakgrunn	8
1.2 Motivasjon for valg av tema	10
1.3 Formål og problemstilling.....	10
1.4 Avgrensning.....	11
1.5 Begrepsavklaring	12
1.6 Oppgavens oppbygging	12
2.0 Litteraturgjennomgang	14
2.1 Hva sier forskning om hvordan relasjonen oppleves mellom lærere og elever med ADHD	14
2.2 Hva sier forskning om betydning av god lærer-elev-relasjon for elever med ADHD.....	15
2.3 Hva sier forskning om hvordan bygge god lærer-elev-relasjon	16
3.0 Teoretisk rammeverk	19
3.1 Hva er ADHD?.....	19
3.1.1 Diagnosekriterier	20
3.1.2 Arv og miljø	21
3.1.3 Oppmerksomhet og konsentrasjon	22
3.1.4 Hyperaktivitet	22
3.1.5 Impulsivitet.....	23
3.1.6 Tilleggsvansker.....	23
3.2 Relasjoner og relasjonskompetansen	24
3.2.1 Relasjonen mellom lærer og elev	25
3.2.2 Betydningen av en god lærer-elev-relasjon med ADHD	26
3.3 Lærerrollen	26
3.3.1 Tillit.....	28
3.3.2 Sensitivitet.....	28
3.3.3 Respons	29

3.3.4	Se eleven.....	29
3.3.5	Struktur og grenser	29
3.3.6	Aksept og omsorg.....	30
3.3.7	Lærerens kontroll over egen atferd.....	30
3.3.8	Den autoritative lærerrollen.....	31
3.4	<i>Teori om rasjonelle valg og kognitiv teori</i>	<i>31</i>
4.0	Metode	34
4.1	<i>Valg av metode og forskningsdesign</i>	<i>34</i>
4.2	<i>Vitenskapsteoretisk tilnærming</i>	<i>35</i>
4.3	<i>Det kvalitative intervju</i>	<i>36</i>
4.4	<i>Innsamling og bearbeiding av data</i>	<i>37</i>
4.4.1	Utvalg	37
4.4.2	Intervjuguide	38
4.4.3	Gjennomføring av intervju	41
4.4.4	Bearbeiding og transkribering	42
4.4.5	Analyse og tolkning av data	43
4.5	<i>Studiens troverdighet.....</i>	<i>45</i>
4.5.1	Reliabilitet	45
4.5.2	Validitet.....	47
4.5.3	<i>Generalisering.....</i>	<i>48</i>
4.6	<i>Forskningsetiske vurderinger.....</i>	<i>49</i>
5.0	Resultat og analyse	52
5.1	<i>Bakgrunnsinformasjon</i>	<i>52</i>
5.2	<i>Diagnosen ADHD</i>	<i>53</i>
5.2.1	Sosiale utfordringer i skolen for elever med ADHD	54
5.2.2	Faglige utfordringer i skolen for elever med ADHD.....	55
5.3	<i>Lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD.....</i>	<i>56</i>
5.3.1	Kjennetegn på en god lærer-elev-relasjon	59
5.3.2	Elever med ADHD sitt syn på lærere	60
5.4	<i>Betydningen av gode relasjoner for elever med ADHD</i>	<i>60</i>
5.4.1	Lærer-elev-relasjonens betydning for faglig og sosial mestring.....	62
5.4.2	«Den dårlige relasjonen ødela mitt selvilde».....	63
5.5	<i>Hvordan bygge gode relasjoner til elever med ADHD.....</i>	<i>64</i>

5.5.1	Tillitt.....	65
5.5.2	Lærere som har gode samtaler med eleven, lytter, ser eleven og har humor.....	65
5.5.3	Lærerne må stå fram som gode rollemodeller.....	67
5.5.4	Tålmodighet.....	69
5.5.5	Tilrettelegging.....	70
5.5.6	Aksept og omsorg.....	71
5.5.7	«Du kan godt være streng, men du må gi mye kjærlighet også».....	72
6.0	Drøfting.....	74
6.1	<i>Hvordan oppleves relasjonen mellom lærere og elever med ADHD?.....</i>	<i>74</i>
6.2	<i>Hvordan kan lærere bygge opp gode relasjoner til elever med ADHD?.....</i>	<i>78</i>
6.2.1	Kunnskap om diagnosen ADHD.....	78
6.2.2	Aksept og omsorg.....	79
6.2.3	Se elevene, respons og sensitivitet.....	81
6.2.4	Struktur, grensesetting og den autoritative læreren.....	83
6.2.5	Lærerens kontroll over egen atferd og holdninger.....	84
6.2.6	Bygge tillit til elevene.....	85
6.2.7	Lærere sin manglende tålmodighet til å knytte relasjon.....	86
6.3	<i>Hvilken betydning har lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD?.....</i>	<i>87</i>
7	Avslutning.....	90
7.1	<i>Oppsummering.....</i>	<i>90</i>
7.2	<i>Avsluttende refleksjoner.....</i>	<i>92</i>
7.3	<i>Videre forskning.....</i>	<i>92</i>
8.0	Litteraturliste.....	94
Vedlegg 1	97
Vedlegg 2	99
Vedlegg 3	104
Vedlegg 4	109
Vedlegg 5	112

1.0 Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg belyse hvorfor masteroppgavens tema er relevant i grunnskolen og min inspirasjon/motivasjon for å velge temaet. Jeg vil også presentere formålet og problemstillingen til oppgaven, samt begrensningene som er lagt. Til slutt vil jeg gi en oversikt over hvordan oppgaven vil være strukturert videre.

1.1 Tematisk bakgrunn

I løpet av de siste årene har det vært økning i antallet elever som er diagnostert med ADHD. Rundt 3-5% av barn og unge under 18 år har fått en ADHD-diagnose, og av disse er det fire ganger så mange gutter som jenter. Det betyr ikke nødvendigvis at det er flere gutter som faktisk har diagnosen ADHD, men det kan skyldes at det er enklere å oppdage at gutter har denne tilstanden (Utdanningsdirektoratet, 2022). Etersom forekomsten av diagnosen er så høy tenkes det at som lærer vil det med stor sikkerhet møte på en eller flere elever med denne diagnosen.

I Kunnskapsdepartementets *overordnet del - verdier og prinsipper* (2017) nevnes «et inkluderende læringsmiljø» og «undervisning og tilpasset opplæring» som to av prinsippene som skal prege skolens praksis. I Kunnskapsdepartementet (2017, s.15) står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle». Det påpekes også at dersom elevene føler seg utrygge i læringsmiljøet, kan dette hemme læring. Et trygt læringsmiljø skapes og vedlikeholdes gjennom samarbeid mellom omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. Skolens ansatte, foreldre, foresatte og elevene har felles ansvar for å fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15).

Skolen har også ansvar for å skape læringsmuligheter for alle elever og for å øke den enkeltes motivasjon, interesse for læring og tro på egen evne. Skolen skal altså legge til rette for alle elever og gi alle likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Dette gjelder for alle barn, inkludert barn med ADHD. Barn med ADHD kan ofte ha vansker på skolen, ettersom deres atferd kan hindre både faglig og sosial utvikling og læring. Lærer-elev-relasjonen kan bli utfordret av negativ læringshemmende atferd hos eleven, som blant annet trass, sinne, krangling, uoppmerksomhet, hyperaktivitet og lignende (Drugli, 2012, s.82). Disse barna har derfor et

spesielt behov for tilpasset opplæring som dekker deres individuelle behov.

Kunnskap om ADHD og deres potensielle innvirkning på elevenes læring og sosiale funksjoner er avgjørende for både lærere og jevnaldrende til elever med ADHD for å unngå at disse elevene stigmatiseres, fremmedgjøres og redusere selvoppfatningen deres (Ewe, 2019). Litteraturen viser imidlertid at lærere vanligvis mangler kunnskap om ADHD og hvordan det påvirker elevenes sosiale og akademiske prestasjoner. Lærernes kunnskap om ADHD er viktig både for å forstå diagnosen, forklare dem i interaksjon med elevene, samt å tilpasse seg hver enkelt elevs behov og ha realistiske forventinger både i klasserommet og i personlige relasjoner (Ewe, 2019).

Spesielt viktig er lærerens evne til å forstå hver elevs behov for å håndtere dem i skolemiljøer. Lærere har en tendens til å definere hyperaktivitet sammen med uoppmerksomhet som noe av de mest utfordrende elevatferdene (Ewe, 2019). Dette ser også ut til å være grunnen til at lærere opplever flere konflikter og mindre nærhet til elever med ADHD enn med elever som ikke viser slik atferd (Ewe, 2019). Mange studier gjennom årene har funnet nær sammenheng mellom negative relasjoner mellom lærer og elev og atferdsvansker hos elevene (Drugli, 2012, s.82).

Det ser ut til at egenskaper som nærhet og konflikt er særlig knyttet til elevutviklingen og trivsel. Nyere metaanalyser har indikert at nærhet, varme og lavere konfliktnivåer i lærer-elev-relasjoner er korrelert med elevs trivsel, samt læringsengasjement og akademiske prestasjoner (Endedijk, Breeman, van Lissa, Hendrickx, den Boer & Mainhard, 2022). Endedijk et al. (2022) og Stuhlman og Pianta (2001) peker på at dersom elever med atferdsvansker bygger en positiv relasjon til sin lærer, er det større sjanse for å redusere nivået av vanskene eller får mer stabile atferdsvansker. En god lærer-elev-relasjon viser seg å fungere som en klar beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker når det gjelder utviklingen av deres atferd (Drugli, 2012, s.85). Elever med atferdsproblemer har stor nytte av en god relasjon til lærere, derfor trenger lærere med kunnskap og råd om hvordan de kan skape gode relasjoner til elever med ADHD. Målet med denne studien er derfor å finne ut hvordan lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD oppleves, hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med ADHD og hvilken betydning det har for disse elevene.

1.2 Motivasjon for valg av tema

Igjennom mine år på lærerstudiet har jeg opplevd at det er et omfattende behov for kunnskap og kompetanse innen det å bygge relasjoner, spesielt til elever som ofte faller utenfor skolens normer og regler, noe som gjelder elever med ADHD. Ifølge Folkehelseinstituttet (2015) er det i gjennomsnitt en elev med ADHD i hver skoleklasse.

Gjennom mine erfaringer som lærer har jeg vært vitne til de utfordringene som elever med ADHD kan møte i skolesystemet. Disse elevene kan oppleve manglende forståelse og tilpasninger som gjør det vanskelig for dem å trives i skolen. Det har vært frustrerende å selv oppleve å være på den siden som lærer og ikke vite hvordan jeg kan bygge relasjon til visse elever enten fordi de er mer innesluttet eller krever andre tilnærminger. Samtidig har jeg opplevd å vært vitne selv til positive eksempler på vellykkede tilnærminger i lærer-elev-relasjoner og betydningen av dette for elevene med ADHD.

Gjennom min masteroppgave ønsker jeg derfor å utforske hvordan man kan bygge positive relasjoner til elever med ADHD og hvilken betydning dette kan ha for disse elevene. Jeg ønsker å utforske ulike pedagogiske tilnærminger, metoder og ressurser som kan støtte lærere i å utvikle gode relasjoner og fremme inkludering for disse elevene. Gjennom mitt engasjement for spesialpedagogikk, relasjonsbygging og ønske om å forbedre skolehverdagen til elever med ADHD, ser jeg fram til å utforske dette temaet grundigere i masteroppgaven min. Jeg håper at resultatet fra forskningen min kan bidra til å styrke lærernes kompetanse, øke bevisstheten og utvikle en bedre forståelse for elever med diagnosen.

1.3 Formål og problemstilling

Masteroppgaven omhandler problemer og fenomener knyttet til fagområdet ADHD og relasjonsbygging. Oppgavens formål er å bidra til å finne ut hvordan lærer-elev-relasjonen kan være mellom lærere og elever med ADHD, hvordan man kan bygge opp gode relasjoner mellom disse og hvilken betydning dette har. Følgende problemstilling er utarbeidet for å kunne gi en besvarelse på oppgavens formål:

«Hvordan oppleves lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD, hvordan kan lærere bygge opp gode relasjoner til elever med ADHD, og hvilken betydning har lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD?»

Studien ønsker å drøfte hvordan lærere kan optimalisere lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD, og hvilken betydning denne relasjonen har for skolehverdagen til disse elevene. For å kunne bidra med dette har det blitt tatt i bruk kvalitative intervju med to tidligere elever med ADHD og to lærere, som analyseres ut fra en fenomenologisk tilnærming.

1.4 Avgrensning

Grunnet oppgavens omfang vil studien ha flere avgrensninger. ADHD vil være forskjellig fra person til person. Det er en diagnose som i liten grad forekommer alene. Studier viser at mer enn 50% av barn med diagnosen ADHD også har tilleggsproblematikk (Særsten, 2019). Selv om dette kan ha noe å bety for arbeidet i studien ønsker jeg å fokusere på ADHD som en enkelt diagnose og se vekk i fra tilleggsvanskene så mye det lar seg gjøre. I denne besvarelsen vil det vær fokus på begge kjønn, og i aldersspennet 5-13 år, altså 1.-7. klasse i grunnskolen. Noen av informantene i intervjuene vil være personer i 20-års alderen. Disse er tidligere elever med ADHD i grunnskolen og intervjuene vil derfor fokusere på hvordan skolegangen deres var i grunnskolen. Jeg vil i metoddelen under reliabilitet diskutere videre hva dette kan ha å bety for oppgaven. Til tross for dette vil jeg også intervju lærere som jobber i skolen i dag og vil derfor også se på hvordan fenomenene kan oppfattes i dagens skole.

Studien kommer ikke til å ta hensyn til om informantene er medisinert. Jeg ønsker heller ikke å se på om noen av informantene hadde sakkyndig vurdering fra PPT og/eller enkeltvedtak om spesialundervisning. Selv om dette er viktig for lærere og spesialpedagog sitt arbeid med individuelle elever, så blir ikke dette relevant for fenomenene studien skal diskutere. Studien går inn på individuelle tiltak, men dette blir sett på med hovedfokus inne i klasserommet.

Jeg vil også nevne at i studien har jeg tatt utgangspunkt i klasseromssituasjonen og ikke spesialundervisningen. Grunnen til dette er fordi jeg ønsker å se på helheten av hvordan relasjonen utspiller seg i læringsmiljøet i klassen der elevene med ADHD samhandler med læreren og medelever. Man kan ikke se bort i fra at ved spesialundervisning kan det være enklere for læreren å bygge relasjon ettersom man er tettere på enkelt elevene i forholdt til klasseromssituasjonen. Gode tiltak for barn og elever med ADHD dreier seg først og fremst om å gjøre hverdagen trygg og oversiktlig (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette tenker jeg er viktig å gjøre i en klasseromssituasjon. Derfor har jeg valgt å fokusere på lærere i klasserommet.

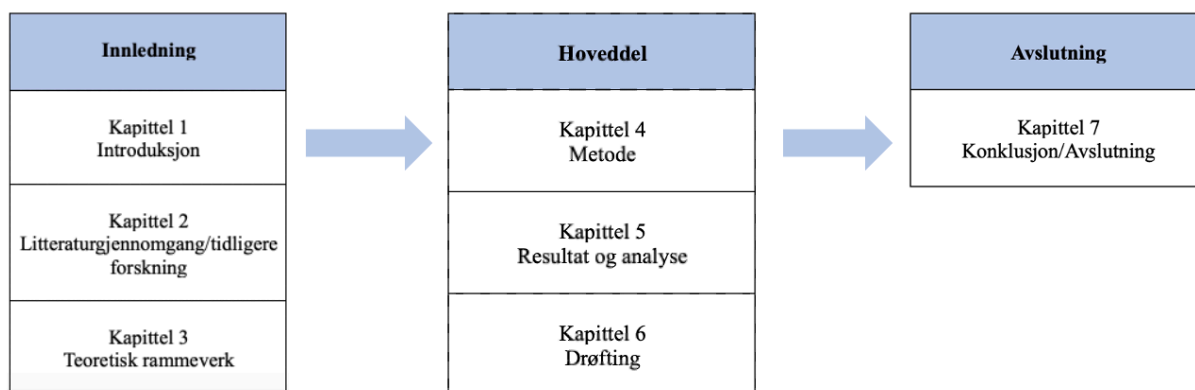
1.5 Begrepsavklaring

Begrepene for oppgaven vil bli gjort rede for under teoridelen i oppgaven.

1.6 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er organisert i tre deler: introduksjon, hoveddelen og konklusjonen.

Strukturen er illustrert i Figur 1.



Figur 1: Masteroppgavens oppbygging.

Oppgaven består av syv hovedkapitler: introduksjon, litteraturgjennomgang, teori, metode, presentasjon av resultat og analyse, drøfting og konklusjon til slutt. I introduksjonen, som er første delen av oppgaven, vil jeg gi en oversikt over temaene jeg har valgt og formålet med oppgaven. Her vil jeg presentere problemstillingen for masteroppgaven. Kapittel 2, litteraturgjennomgang, vil jeg presentere forskning knyttet til de ulike temaene som oppgaven tar for seg, nemlig ADHD og relasjonen mellom lærer og elev. I kapittel 3 vil jeg presentere teorien som danne grunnlaget for oppgaven. Jeg vil fokusere på teori relatert til ADHD, lærerrollen og relasjoner. Deretter vil jeg undersøke hva som karakteriseres som en god lærer-elev-relasjon og hva lærerrollen innebærer. Kapittel 4 gir en gjennomgang av den forskningsmetoden jeg har valgt for studien og begrunner hvorfor jeg har valgt denne metoden. Jeg vil også presentere planleggingen og gjennomføringen av intervjuene. Til slutt vil jeg evaluere studiens gyldighet og pålitelighet, samtidig som jeg vil gjøre noen vurderinger

om forskningsetikk knyttet til studien. I kapittel 5 viser jeg mine resultater og analyse av dataene. I kapittel 6 drøftes funnene i analysen i forholdt til teorien og forskningen som ligger til grunn for studien. Kapittel 7, konklusjon, er den siste delen av masteroppgaven. Dette kapitlet skal forsøke å komme frem til en konklusjon på problemstillingen og dermed oppfyllet formålet med oppgaven.

2.0 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for ADHD og relasjonsbygging. Dette er fordi det er viktig å gi en oversikt over tidligere forskning før jeg setter i gang med ny forskning på feltet. Jeg har valgt å dele det inn i tre deler. Den første vil ta for seg hvordan relasjonen oppleves mellom lærere og elever med ADHD, den andre vil ta for seg betydningen av god lærer-elev-relasjon for elever med ADHD og atferdsvansker, og til slutt vil den siste ta for seg hvordan man kan bygge god lærer-elev-relasjon. Oppgaven min tar utgangspunkt i ADHD, men i noen av artiklene nevner de generelt atferdsvansker som begrep. Noen av artiklene snakker også om lærer-elev-relasjonen generelt for alle elever. Ettersom noe av litteraturen ser ADHD som en atferdsvansker har jeg valgt å se på artiklene som bruker det begrepet i litteraturgjennomgangen.

2.1 Hva sier forskning om hvordan relasjonen oppleves mellom lærere og elever med ADHD

ADHD kjennetegnes vanligvis av alvorlige vansker innen tre områder som er oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. Disse egenegenskapene kan ha en tendens til å påvirke relasjoner med lærere og jevnaldrende negativt. En ADHD-diagnose kan derfor ses på som en risikofaktor for problemer med sosial integrering på skolen (Ewe og Aspeli, 2021). Særsten (2019) beskriver ADHD som en nevrologisk tilstand som påvirker en persons evne til å regulere oppmerksomhet, aktivitetsnivå og impuls kontroll. Det nevnes at elever med ADHD ofte har samspillvansker som kan føre til ekskludering av eleven i det sosiale fellesskapet. Det å bli ekskludert kan bidra til dårlig selvfølelse. Elever med ADHD kan oppfattes som slitsomme av medelever og dette kan føre til at eleven ofte kommer i konflikter. Særsten (2019) peker også på viktigheten av å være oppmerksom på stigma og negative holdninger til diagnosen, og arbeide for å skape en inkluderende skolekultur der alle elever blir møtt med respekt og anerkjennelse.

Når ADHD-relatert atferd fører til hyppige avbrudd i timen viser det seg at lærere kan føle mindre emosjonell tilknytning til disse elevene og oppleve det som mer krevende og stressende å undervise dem. Dessuten kan lærere begynne å føle økt sinne og frustrasjon mot disse barna når læreren tenker at de er ansvarlige for sin forstyrrende atferd (Lasko, 2020). Lærere kan begynne å tenke at atferdsproblemene er viljestyrt og bevisste handlinger.

Frustrasjoner og negative tanker kan føre til at lærere prøver å endre og «fikse» atferden ved å bruke strategier som straff i et forsøk på å redusere uønsket atferd i klasserommet.

Konsekvent straff fører til en nedbrytning av forholdet mellom elev og lærer, slik at eleven ikke føler en tilhørighet, suksess og trygghet i klasserommet (Lasko, 2020).

Ewe og Aspelin (2021) nevner at relasjonen mellom lærere og elever med ADHD er betydelig mer anstrengt sammenlignet med relasjonen mellom lærere og typisk utviklede elever. Ifølge Ewe og Aspelin (2021) karakteriserer lærere relasjonene til elever med ADHD som generelt mindre nære og mer konfliktfylte enn andre relasjoner. Resultatene fra Ewe (2019) sin studie viser at ADHD-symptomer hos elevene var relatert til negative lærer-elev-relasjoner, samt mindre støttende. Stuhlman og Pianta (2001) fant også tilknytning mellom lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD og mer konflikt og mindre nærhet sammenlignet med elever uten diagnosen. Lærere rapporterte at de følte seg mindre effektive i å håndtere atferden til elever med ADHD og hadde mer negative følelser overfor dem (Stuhlman og Pianta, 2001)

2.2 Hva sier forskning om betydning av god lærer-elev-relasjon for elever med ADHD

Ewe og Aspelin (2021) peker på at forskning viser til at en støttende lærer-elev-relasjon er en forutsetning for elevutvikling. Det er et stort antall studier som viser positive sammenhenger mellom høykvalitets relasjoner og elevutvikling. Lasko (2020) hevdet at ingen undervisningsteknikk, uansett kvalitet, vil være vellykket med mindre det er et positivt forhold mellom lærer og elev. Dette indikerer at forholdet mellom lærere og elever med ADHD er avgjørende for studentens akademiske og sosiale prestasjoner. Studiene viste at positive lærer-elev-relasjoner hadde sammenheng med bedre akademisk og sosial fungering blant elever med ADHD (Ewe og Aspelin, 2021).

Ewe (2019) nevner at lærernes avvisning av elever med ADHD utgjør en risikofaktor både for skolefiasko og ekskludering og avvisning av jevnaldrende. Dette er noe som kan føre til lav selvtillit og ensomhet (Ewe, 2019). Lærernes avvisning av elever med ADHD utgjør en risikofaktor ikke bare for skolefiasko, men også for ekskludering og avvisning av jevnaldrende, noe som kan føre til lav selvtillit og ensomhet (Ewe, 2019). Ewe (2019) konkluderer med for å øke trivsel og prestasjoner i skolen er det viktig med god lærer-elev-relasjon for elever med ADHD. Studien understreker viktigheten av å utvikle og anvedne

forskningsbaserte tiltak for å støtte lærere i å bygge positive relasjoner med elever med ADHD (Ewe, 2019)

Ifølge Endedijk et al. (2022) er viser det seg at god lærer-elevrelasjon er spesielt viktig for elever som er utsatt for å utvikle atferdsproblemer. Det argumenteres for at en god lærer-elevrelasjon kan bidra til å redusere risikoen for atferdsproblemer og frafall i skolen. Derfor er det også en viktig faktor for å skape en god læringsatmosfære blant elevene. Det viser i tillegg at en god relasjon kan ha langsiktige positive effekter på elevenes livskvalitet og utvikling (Endedijk et al., 2022).

Stuhlman og Pianta (2001) fokuserer på betydningen av god lærer-elevrelasjon for elever i klasserommet, inkludert elever med ADHD. Det viste seg at lærere som i studien rapporterte om positive relasjoner med elevene sine, også rapporterte om bedre atferd fra elevene i klasserommet og mindre hyperaktivitet fra elevene. En positiv relasjon kan bidra til at elever opplevde en større følelse av tilhørighet og aksept, noe som kan redusere opplevelsen av stress og øke motivasjonen for læring (Stuhlman og Pianta, 2001).

Hughes, Cavell og Willson (2001) sier at for elever med ADHD var en positiv lærer-elevrelasjon spesielt viktig for å fremme positiv utvikling både akademisk og sosialt. Når lærere bygger en god relasjon med elever med ADHD, kan dette føre til at elevene opplever økt selvtillit og reduksjon i stressnivå. Dette kan igjen føre til en positiv spiral, der elevene opplever økt motivasjon og trivsel, som videre kan føre til bedre akademiske prestasjoner og sosial tilpasning (Hughes, Cavell og Willson, 2001).

2.3 Hva sier forskning om hvordan bygge god lærer-elevrelasjon

Rimm-Kaufman et al. (2003, referert i Ewe og Aspelin, 2021) hevdet at følsomhet og responsivitet er viktige kvaliteter hos lærere for å utvikle gode lærer-elev relasjoner. Å utvikle slike relasjoner krever at lærere observerer, tolker og reflekterer over relasjonen og lærerens relasjonelle kompetanse i praksis. Ewe og Aspelin (2021) forteller om hvordan man kan jobbe med elever med ADHD, hvor det blir nevnt at det er viktig å være tålmodig og vise at du er interessert i hva eleven har å si, men samtidig ha struktur på timene. Det er viktig med klare rammer og retningslinjer slik at elevene vet hva de skal gjøre og forstår at det foreligger regler (Ewe og Aspelin, 2021). Særsten (2019) sier også at det er betydelig for elever med ADHD at pedagogen er tydelig på grenser. Ewe og Aspelin (2021) nevner at det kan være lurt å bygge

et forhold før du setter mange begrensninger. Som lærer må man gi mye innsats for å bygge en god relasjon. Elever med ADHD kan være mer sensitive i forholdt tonefallet til læreren. I tillegg må lærere være oppmerksomme på å kontrollere sine egne følelser og være rolige i situasjoner hvor elever utagerer (Ewe og Aspelin, 2021).

Winer og Daniels (2016, referert i Ewe, 2019) undersøkelse sier at elever foretrekker lærere som forstod deres behov og vansker. I tillegg nevnes det at eleven trakk fram viktigheten av lærerens bevissthet om at eleven med ADHD generelt ikke handlet upassende med vilje for å forstyrre klasserommet. Det trekkes også fram egenskaper som hyggelig, åpen, hjelpsom, tilgjengelig og lett å prate med som viktige egenskaper hos en lærer. Det understrekes også viktigheten av at lærere tar ansvar og er strenge når det er nødvendig (Ewe, 2019).

Stuhlman og Pianta (2001) peker på betydningen av at lærere har en god forståelse av elevenes behov og følelser, og evner til å tilpasse undervisningen etter elevenes behov. Å utvikle gode relasjoner med elever krever både tid og innsats, men kan ha stor betydning for elevenes læring og utvikling. Det fremheves flere strategier som kan brukes for å bygge et godt lærer-elev-forhold. Lærere kan bygge et positivt forhold til elevene ved å bruke positiv forsterkning som for eksempel muntlig ros for god oppførsel. Lærerne kan gi elevene oppmerksomhet ved å lytte til dem, vise interesse for deres liv og engasjere seg i samtaler sammen med elevene. Videre kan lærere vise disiplin overfor elevene på en respektfull og konsekvent måte, som kan bidra til å bygge tillitt mellom lærer og elev (Stuhlman og Pianta, 2001)..

Det nevnes videre av Stuhlman og Pianta (2001) at lærere kan etablere klare forventninger til oppførsel i klasserommet, noe som kan hjelpe med at elevene forstår hva som forventes av dem og dette kan redusere risikoen for uønsket oppførsel. Å vise empati overfor elevene er også viktig. Dette kan gjøres ved å prøve å forstå perspektivene deres og vise bekymring for deres velvære. Som lærer kan man også legge opp til elevmedvirkning hvor en involverer elevene i beslutninger og klasseromsaktiviteter. Dette kan hjelpe med å bygge en følelse av eierskap og investering i klasserommet (Stuhlman og Pianta, 2001).

Endedijk et.al. (2022) tar for seg ulike faktorer som kan påvirke og styrke lærer-elev-relasjonen. Først og fremst fremheves det at læreren må være tilgjengelig og lyttende, vise interesse for elevenes liv og interesser, og være oppmerksom på elevenes individuelle behov og styrker. Det er også viktig å gi konstruktiv tilbakemelding og anerkjenne elevene for god

innsats og fremgang (Endedijk et al., 2022). Det understrekes videre viktigheten av å være bevisst på egen atferd og kommunikasjon som lærer. Man bør være tydelige og klare i sin kommunikasjon med elevene, og prøve å unngå negative eller truende uttrykk som kan skade relasjonen (Endedijk et al., 2022). Lærere bør også være oppmerksomme på sitt eget kroppsspråk og tonefall overfor elevene, og forsøke å være så positive og støttende som mulig.. Til slutt er det viktig at lærer involvere elevene i sin egen læring og gi dem muligheten til å ta ansvar og være aktive deltakere i klassen. Dette kan inkludere å gi elevene valgmuligheter og oppfordre til samarbeid og refleksjon i klassen (Endedijk et al., 2022).

Hughes, Cavell og Willson (2001) forteller at å bygge en god lærer-elev-relasjon involverer flere ulike strategier. Lærere bør jobbe med å etablere klare forventinger og grenser for atferd i klasserommet, som kan bidra til å redusere forvirring og konflikt. Som lærer må en også gjøre en innsats for å kommunisere regelmessig med elevene og deres familier. Man må prøve å være forståelsesfulle og empatisk overfor elevene sine, spesielt de med atferds- eller emosjonelle vansker. Ved å vise bekymring for deres velvære og prøve å forstå deres perspektiv, kan lærere hjelpe elevene med å føle seg sett, støttet og verdsatt (Hughes, Cavell og Willson, 2001).

For å kunne bygge et forhold til disse elevene, må lærere først trå ut av egoet sitt og forlate maktposisjonen (Lasko, 2020). Lærere må komme ut av den «autoritære» rollen og gå ned på elevenes nivå, og sette av tid til å forstå ADHD og hvordan dette kommer til uttrykk og hvordan det påvirker livet deres. Hyperaktivitet og uoppmerksomhet kan virke åpenbare, men det kan også være andre problemer som ligger skjult som angst, mobbing, bekymringsfulle eller smertefulle problemer hjemme. Det er derfor viktig å møte elevene og ta hensyn til om elevene har fått nok søvn eller eventuelle medisiner (Lasko, 2020).

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over relevante og aktuelle teoretiske synsvinkler for å belyse problemstillingen. Første delen av kapittelet vil handle om hva ADHD er, diagnosekriterier og kjennetegn på diagnosen. Deretter skal jeg se på relasjoner og relasjonskompetansen. Til slutt vil jeg se på hva lærerrollen innebærer og noe av det som er viktig i lærerrollen i møte med elever som har ADHD.

3.1 Hva er ADHD?

Diagnosen ADHD kan defineres som en hjernerelatert funksjonsforstyrrelse som skyldes en ubalanse i hjernens kjemikalier (Særsten, 2019). ADHD kan være atferd som har negative konsekvenser for den enkeltes læring i skolen, og som samtidig kan forstyrre klasserommet som læringsmiljø (Befring og Uthus, 2019, s.512). Det diagnostiske og statistiske manualen for psykiske lidelser sier at ADHD er en av de vanligste lidelsene blant skolebarn (Ewe og Aspelin, 2021). Alle elever har potensiale til å vise noen former for uoppmerksomhet og impulsivitet, men når symptomene er alvorlige, hemmende og vedvarende, blir de en del av diagnosekriteriene (Lasko, 2020). Diagnosen settes ut ifra egenskapene til ADHD som et vedvarende mønster av uoppmerksomhet og/eller hyperaktivitet og impulsivitet som er mer alvorlig enn hos typisk utviklende barn (Ewe, 2019). Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder, også kjent som ADHD, ble beskrevet for første gang i medisinsk litteratur i 1899 og igjen i 1902. Det er en diagnose som har vært mye forsket på. Det ser ut til at det er bred faglig enighet om symptomene på ADHD, som konsentrasjonsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet (Særsten, 2019).

ADHD kjennetegnes ved vedvarende problemer med oppmerksomhet, å organisere seg selv og sine oppgaver, samt å fullføre oppgaver. Er man derimot motivert, er det ikke grenser hvor intens man blir oppslukt, men eller er det ikke uvanlig at personer med ADHD vegrer seg for oppgaver og gjøremål som tar tid eller er slitsomme. ADHD inkluderer også problemer med overaktivitet, som fikling, rastløshet, motorisk uro og voldsom prating. Det er vanlig med problemer med impulsivitet, som typisk gir vansker med å vente på tur uten å avbryte, evnen til å tenke seg om før man handler, eller at man buser ut med svar og kommentarer (Rønhovde, 2018, s.41). De fleste som får diagnosen i Norge, har en kombinasjon av både konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet (Befring og Uthus, 2019, s.513).

Igjennom mange artikler og bøker går ADHD ofte inn under begrepet atferdsvansker og derfor vil det også bli dette igjennom deler av denne oppgaven.

3.1.1 Diagnosekriterier

ADHD er beskrevet av Særsten (2019) som en nevrologisk tilstand som påvirker en persons evne til å regulere oppmerksomhet, aktivitetsnivå og impuls kontroll. Diagnosen kan være utfordrende å fastslå, da symptomene varierer betydelig fra person til person og avhenger også av situasjonen. Det er forskjellige diagnostiske kriterier for å fastslå ADHD i ulike deler av verden. I Norge brukes både DSM-5 og ICD-10. DSM-5 er en forkortelse for *Diagnostic and Statistical manual for Mental Disorders*, som er et diagnostisk oppslagsverk utgitt av den amerikanske psykiatriforeningen. ICD-10 er en forkortelse for WHO's *Classification of Diseases*. Diagnosekriteriene i DSM-5 og ICD-10 er tilnærmet identiske, men forskjellen ligger i årsaksforståelsen (Særsten, 2019).

ICD-10 kaller problemfeltet ADHD for «hyperkinetisk forstyrrelse». For å bli diagnostert med diagnosen hyperkinetisk forstyrrelse i denne malen må personen oppfylle kriteriene for både oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet/impulsivitet. Kriteriene praktiseres strengere i ICD-10 enn i DSM-5. I DSM-5 holder det at personen oppfyller kriteriene enten for oppmerksomhetssvikt eller hyperaktivitet/impulsivitet. Dette kan ha konsekvenser når man statistisk ser på antall diagnoser. Diagnosen hyperkinetisk forstyrrelse vil statistisk sett forekomme sjeldnere enn diagnosen ADHD (Særsten, 2019). Begge diagnosesystemene har 18 kjernesymptomer som inngår i ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse. For å klassifiseres under kategorien oppmerksomhetssvikt, kreves der for eksempel seks av ni kriterier. Som nevnt opererer ICD noe strengere i kriterier enn DSM, blant annet ved at symptomene må kunne observeres i minst to situasjoner, for eksempel på skolen og hjemme (Haugen, 2019, s.87).

Rønhovde (2018, s.42) omtaler diagnosekriteriene fra DSM-5. De diagnostiske kriteriene innebærer at personer med ADHD viser et vedvarende mønster av uoppmerksomhet og/eller impulsivitet/hyperaktivitet som påvirker fungering og utvikling. For uoppmerksomhet må seks eller flere symptomer forekomme for barn opp til 16 år, og fem eller flere for ungdom fra 17 år og oppover, samt voksne. Symptomene må ha vært til stede i minst seks måneder, og de må være upassende i forhold til personens utviklingsnivå. For hyperaktivitet og impulsivitet gjelder det samme. Diagnosekriteriene inneholder også en liste med avgrensninger som må

sjekkes ut av den som diagnostiserer. Denne listen presiserer at barnets vansker må ha vært til stede før fylte 12 år, vanskene må forekomme på flere arenaer og vanskene virker tydelig inn på eller reduserer sosial, skolerelatert eller yrkesmessig fungering (Rønhovde, 2018, s. 42-43)

3.1.2 Arv og miljø

Ifølge Haugen (2019, s.90) er årsaken til utviklingen av ADHD komplisert, da ADHD er en svært heterogen tilstand med store variasjoner med hensyn til væremåte, alvorlighetsgrad og komorbiditet. I tillegg kan hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer være til stede ved en rekke andre tilstander enn ADHD. Likevel utgjør arvefaktoren en sentral årsaksfaktor. Det er bred enighet om at ADHD skyldes en nevrobiologisk forstyrrelse, og denne forstyrrelsen har generisk basis. Moderne kartleggingsmetoder av hjernen og sentralnervesystemet virksomhet tilsier at det er tre hovedområder i hjernen som er affisert ved hyperaktivitet virksomhet. Disse områdene er basalgangliene, det prefrontale området og deler av lillehjernen. Forstyrrelsen med disse områdene er genetisk forankret og er noe som viser seg igjen fra familie-, adopsjons- og tvillingundersøkelser (Haugen, 2019, s.91).

Familie- og tvillingstudier har vist at ADHD handler om genetiske og nevrologiske faktorer som samspiller med miljøfaktorer. Det er altså ikke uvanlig at flere i en familie har diagnosen. Det er enighet at hovedårsaken til diagnosen er genetikk, men det forklarer ikke alt.

Fødselsskader og miljøfaktorer kan også gi ADHD-symptomer (Rønhovde, 2018, s.115). I adopsjonsstudier med kartlegging av både biologiske familier og adoptivfamilier til barn med ADHD, har man funnet mer oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og atferdsvansker med de biologiske enn deres adoptivfamilier, og det konkluderer med en tydelig genetisk komponent ved slik problematikk. Særlig tvillingstudier, men også andre studier av søsken der ett eller noen har ADHD, ha bidratt til den vitenskapelige enigheten om at fellesmiljøet ikke kan forklare forekomsten og utviklingen av ADHD hos de fleste som får diagnosen (Rønhovde, 2018, s.116-117)

Haugen (2019, s.91) nevner at selv om den genetiske komponenten er høy, kan dette også forstås som at barn som er født med en genetisk sårbarhet for å utvikle ADHD, ikke nødvendigvis utvikler ADHD hvis barnet vokser opp i harmonisk og godt miljø. Vokser barnet opp i et stressende og vanskelig miljø, øker sannsynligheten betydelig for at ADHD vil utvikle seg. Miljøfaktorer før under og etter fødsel kan også utvikle ADHD. For eksempel kan

risikofaktorer være at mor bruker rusmidler, røyker og/eller utsatt stress under svangerskap ettersom disse faktorene kan resultere i prematur fødsel og lav fødselsvekt som utgjør en risikofaktor for utvikling av ADHD (Haugen, 2019, s.91).

3.1.3 Oppmerksomhet og konsentrasjon

Barn og unge med konsentrasjonsvansker kjennetegnes ved at de ofte ikke er ordentlig oppmerksomme på detaljer, gjør slurvfeil, har vedvarende vansker med å være oppmerksomme på oppgaver eller lekaktiviteter, hører ikke ordentlig etter når de blir snakket til, vansker med å oppfatte beskjeder, glemmer ofte og ofte distraheret (Haugen, 2019, s.87). Det kan være vanskelig å konsentrere seg lenge om gangen, en mister fort interesse for det en holder på med og blir lett distraheret. Konsentrasjonsevnen avhenger av mange forhold, blant annet oppgavens art, varighet, barnets motivasjon, distraherende faktorer osv. Flere nevropsykologer gjorde fra slutten av 60-tallet grundige undersøkelser av barn og unge med ADHD. Basert på disse resultatene mente en at oppmerksomhetsforstyrrelse var den primære forstyrrelsen, og at impulsivitet og hyperaktivitet var sekundære til dette (Zeiner, 2004, s.33). Når dette er sagt vil ikke alle barn som har vansker med konsentrasjon som har eller får diagnosen ADHD.

3.1.4 Hyperaktivitet

Aktivitet variere med alder. Førskolebarn er ofte i mye fysisk aktivitet og kan ofte oppleves som svært aktive. Når vi snakker om hyperaktivitet snakker man først og fremst om der aktivitetsnivået er betydelig over det som er vanlig, tatt i betraktning av alder og kjønn. Hyperaktivitet kan vise seg på flere måter. De vanligste beskrivelsene er at barnet beveger seg hele tiden, greier ikke å sitte stille, er ofte urolig med hender eller føtter, vrir seg på stolen, vipper på stolen, stadig plukking og tromming, vandring rund i klasserommet eller andre steder, snakker mye, er stadig på farten og klarer ikke å leke rolig selv i ting han/hun liker å gjøre (Zeiner, 2004, s.28-29). Ifølge Haugen (2019, s.87) har også barn og unge med ADHD vansker med å leke rolig, involvere seg i fritidsaktiviteter og forlater ofte plassen sin i klasserommet. Det er vanlig at det beskrives med lengre perioder hvor aktivitetsnivået er normalt. Dette skjer ofte når det er oppgaver som engasjerer, som for eksempel dataspill, TV-titting eller når en voksen kan veilede barnet mens det utfører oppgaver (Zeiner, 2004, s.28-

29).

3.1.5 Impulsivitet

Impulsivitet kjennetegnes ved at barnet plumper ut med svar før et spørsmål er ferdigstilt, har problemer med å vente på tur, avbryter eller tvinger seg på andre i for eksempel lek og samtale (Haugen, 2019, s.87). Ifølge Zeiner (2014, s.31) innebærer også impulsivitet å handle før en får tenkt seg om, får nye ideer hele tiden og gjør ubetenksomme og, av og til, farlige ting. I utgangspunktet er iderikdom og initiativ positivt, men ved ADHD ser en imidlertid at det er flere impulser enn det som er hensiktsmessig. Dette kan føre til at man ikke fullfører oppgavene, og at man velger raske og ikke alltid fornuftige løsninger uten å ta seg tid til å tenke og planlegge på lang sikt. Impulsive avbrytelser kan forstyrre adekvat interaksjon mellom voksne og jevnaldrende (Zeiner, 2004, s.32).

3.1.6 Tilleggsvansker

Barn og unge med ADHD har ofte flere utfordringer i tillegg. Mer enn halvparten av barn med ADHD har også andre utfordringer i tillegg til ADHD, dette kalles komorbiditet. Komorbiditet innebærer tilstedeværelsen av to eller flere utfordringer eller diagnoser samtidig (Haugen, 2019, s.88). Ifølge Haugen (2019, s.88) er de vanligste komorbide utfordringene hos barn med ADHD: atferdsproblemer, forskjellige angstlidelser, tics/Tourettes syndrom, depresjon, kognitive svakheter, språkproblemer, spesifikke lærevansker og søvnvansker. Atferdsproblemer er en vanlig komorbid lidelse. Det er viktig å nevne at ikke alle barn og unge med ADHD utvikler lærevansker, men for mange elever med ADHD kan uroen og/eller uoppmerksomheten føre til problemer med ulike fag, spesielt lesing og matematikk (Haugen, 2019, s.88).

Ifølge Befring og Uthus (2019, s.514) har mange barn med en ADHD-diagnose også mange tilleggsvansker. Det er anslått at 65 prosent har tilpasningsvansker, 50 prosent sliter med depresjon, 47 prosent har lærevansker og 25 prosent har språkvansker. Dette betyr at atferden som fører til en ADHD-diagnose, kan være del av en helhet med psykososiale utfordringer. Dette krever at barn blant annet møtes med omsorg og ansvar, og at det legges vekt på forebygging i både barnehage og skole (Befring og Uthus, 2019, s.514).

3.2 Relasjoner og relasjonskompetansen

Begrepet relasjonskompetanse innebærer å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, ved å blant annet ivareta andre partens interesser i samhandlingen. Det handler også om å kunne forstå det som skjer mellom partene. Juul og Jenssen (2002, referert i Drugli, 2012, s.45) definerer relasjonskompetanse som lærerens evne til å se hver enkelt elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven. Videre nevnes det at relasjonskompetanse innebærer å være autentisk i kontakten med eleven og være villig til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet. En relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevenes integritet. En lærer krever både faglig- og relasjonskompetanse (Drugli, 2012, s 45).

Fordi lærer-elev-relasjonen er en asymmetrisk relasjon, der læreren er den som har mest makt både på grunn av sin yrkesrolle og som voksenperson, er det lærere som har et særlig ansvar for også ivareta elevens interesser i samhandling mellom partene (Drugli, 2012, s. 46). Som profesjonell voksen må læreren ta ansvar for å handle om han/hun selv har en negativ relasjon til en elev. I den praktiske hverdagen vil mange lærere kunne tenke seg at hvis eleven bare hadde oppført seg annerledes, som vist respekt eller fulgt regler, hadde det ikke vært noe problem i forholdet dem imellom. Utfordringen ligger ofte i å få læreren til å forstå at på grunn av sin rolle som lærer, er det per definisjon han/hun selv som må tilføre relasjonen det den trenger av respekt, åpenhet og likeverd når dette mangler (Drugli, 2012, s. 46).

Ewe (2019) nevner at relasjonskompetanse er avgjørende for elevens læring. Lærerens kunnskap om hvordan deres relasjon til elevene påvirker elevens atferd og læring er sentralt for å skape tilgjengelig læring. Relasjoner basert på gjensidig tillit, forståelse og respekt fremmer elevens prestasjoner (Ewe, 2019). Vi kan si at kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, og kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s.211) Relasjonskompetanse er et fundamentalt element av læreryrket, sammen med didaktisk kompetanse og lederkompetanse. Relasjonskompetanse er altså en profesjonell kompetanse, ettersom lærere har hovedansvaret for kvaliteten på relasjonene (Ewe & Aspelin, 2021).

3.2.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Ifølge Spurkeland (2011, s.49) er elevens motivasjon til å lære sterkt knyttet til deres relasjon til læreren. En elev vil avslutte og avbryte sin kommunikasjonskanal med en lærer når det er en dårlig relasjon mellom dem. Negative relasjoner kan føre til at mennesker stopper å samhandle moralsk. Lærere som står overfor utfordrende elever, enten har skapt negative relasjoner med elevene selv, eller har blitt ofre for kollegaers dårlige håndtering av disse relasjonene. En dårlig relasjon kan ødelegge hele formålet med elevens skolegang, inkludert læringen. Derfor er det en plikt for alle lærere å utvikle positive, velfungerende relasjoner som grunnlag for påvirkning og læring (Spurkeland, 2011, s.49).

Ifølge Spurkeland (2011, s.49) er en lærer-elev-relasjon preget av to typer relasjoner, positiv og negativ. I en positiv relasjon ser både lærer og elev frem til å møtes, verdsetter hverandres selskap, styrker hverandres selvbilde og omtaler hverandre positivt til andre. Dette har stor innvirkning på samfunnet omkring. På den andre siden kjennetegner en negativ relasjon forventinger om hverandre som er negative (Spurkeland, 2011, s.49-50). Initiativ fra en positiv lærer blir ikke lenger anerkjent eller trodd på i en negativ relasjon. Eleven føler ikke at læreren liker ham eller henne, noe som kan forsterkes ved korreksjon. En negativ relasjon kan føre til uønsket atferd, og læreren kan begrense hjelpen til det absolutt nødvendige, samt søke støtte fra andre lærere om elevens «vanskelige» atferd, mens eleven allierer seg med andre elever om sin negative relasjon til læreren. Motarbeidelse fra eleven kan være et problem, og det kan føre til problemer med flere elever og foreldre (Spurkeland, 2011, s.49-50).

En positiv lærer-elev-relasjon betraktes som en primær forutsetning for læring, da den bygger et grunnlag som elevenes suksess er avhengig av. Betydningen av positive lærer-elev-relasjoner har vært mye undersøkt (Ewe, 2019). Hatties (2009, referert i Ewe, 2019) viser at utviklingen av lærer-elev-relasjonen bør være et hovedfokus for hver lærer, ettersom den er nødvendig for elevens læring. Det viser videre at elever som etablerer positive relasjoner med lærere, har også lettere for å etablere positive relasjoner med jevnaldrende (Hughes, Cavell og Willson, 2001).

Ifølge Stuhlman og Pianta (2001) blir lærere stadig mer anerkjent gjennom relasjonen de har til elevene og hvordan dette bidrar til sosial, emosjonell og kognitiv utvikling av disse barna. Relasjonen barn har med han eller hennes lærere i skolen er assosiert med en rekke resultater, inkludert barns forhold til sine medelever og fremtidige lærere. Aspekter ved lærer-elev-

relasjonen er også knyttet til skoletilpasning og faglige prestasjoner. I tillegg kan positive relasjoner mellom lærer og elev fungere som en beskyttelsesfaktor (Stuhlman og Pianta, 2001).

3.2.2 Betydningen av en god lærer-elev-relasjon med ADHD

Som tidligere nevnt blir ADHD ofte klassifisert som en form for atferdsvanske. Ewe (2019) nevner at relasjoner mellom lærere og elever med atferdsproblemer er oppfattet som mindre emosjonell nærhet og mer konflikt enn andre elever. Ifølge Ewe (2019) foreligger det mye studier rundt lærer-elev-relasjonen og betydningen det har for elevenes sosiale, emosjonelle og akademiske prestasjoner. Til tross for dette hevder Ewe (2019) at det er begrenset forskning på elever med nedsatt funksjonsevne i skolen. Dette er oppsiktsvekkende spesielt fordi en god relasjon mellom lærer og elev ser ut til å være spesielt viktig for elever med ulike funksjonshemninger og for de som står i fare for å ha det dårlig på skolen. Forskning på dette feltet anses som spesielt viktig fordi en positiv relasjon er assosiert med elevenes akademiske prestasjoner, selvoppfatning og sosialatferd og relasjoner som anses å være områder som elever med ADHD opplever problemer med (Ewe, 2019).

Nordahl et.al. (2005, s.210) nevner at kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn ser ut til å være avgjørende for all samhandling og oppdragelse. I skolen blir elevene motivert og inspirert av lærere som respekterer barn og unge, og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem. Voksne som har en god relasjon til barn og unge, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon (Nordahl et.al., 2005, s.210).

3.3 Lærerrollen

Når jeg bruker betegnelsen profesjonell part i relasjonen mellom lærer og elev, handler det om at lærerrollen har et samfunnsmandat som er basert på nedfelte verdier og styringsdokumenter. For å forstå rammene lærere har når de skal skape en relasjon til elever med ADHD må en også forstå disse rammene og forventningene til lærer i sitt arbeid.

Lærerrollen kan beskrives som en samling av forventninger og forventet oppførsel for å utføre yrket. Lærere møter en rekke forventninger som det er utfordrende å forene, og må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene. Lærerens hovedoppgave er å legge til

rette for og lede elevenes læring. Lærerrollen vil alltid være i endring, både på grunn av endringer i rammebetingelsene og som følge av lærerens egen utvikling (Meld. St.12 (2008-2009), s.12). Ifølge Opplæringsloven (1998, §1-1) skal opplæringen bygge på grunnleggende verdier som «respekt for menneskeverd og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgjengelighet, likverd og solidaritet». En klar verdiplattform for en god forståelse av kulturen er fundamentalt for å skape et inkluderende sosialt fellesskap og et læringsmiljø der mangfoldet og variasjonen blir respektert. Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner ut over elevene selv og hjemmet deres (Meld. St.12 (2008-2009), s.12).

I et systemperspektiv kan en rolle defineres som: «et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person» (Dahl, 2016, s.30) Lærere er en viktig yrkesgruppe i samfunnet med ansvar for å gi neste generasjon de beste kunnskaps- og morslaske grunnlagene innen gitte økonomiske og strukturelle begrensninger for videre utdanning, karriere og aktiv samfunnsdeltakelse. Læring skjer igjennom relasjoner, i det sosiale samspillet mellom mennesker, mellom lærere og elever, mellom elevene eller andre aktører som inngår i en læringsprosess. John Hatties metaanalyser peker på at noe av det viktigste for elevenes læring er relasjonen til læreren (Dahl, 2016, s.23-24). Lærerjobben inkluderer mange områder med høye forventninger. Kommunikasjon i klasserommet (undervisningen), kvaliteten på relasjonen og mulighetene som skapes for læring er tett knyttet sammen. Derfor er evnen til både å beherske det faglige og bygge relasjoner viktige kjennetegn ved lærerarbeidet og lærerrollen (Dahl, 2016, s.30).

Ifølge Drugli (2012, s.37) vil egenskaper ved den enkelte lærer ha betydning for utvikling av relasjonen til ulike elever. Læreren vil møte sine elever blant annet basert på de verdier og holdninger for samspill som vedkommende har utviklet fra egen barndom og senere relasjonserfaringer som har modifisert de opprinnelige indre arbeidsmodellene. Noen lærere vil være bevisste på sin egen rolle i samspill med elevene, mens andre i utgangspunktet i mindre grad vil være vant til å rette fokus mot sitt eget bidrag i relasjonen (Drugli, 2012, s.37). Videre i kapittelet vil jeg nå ta for meg noen egenskaper ut ifra Drugli (2012) og Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) som er viktig for å bygge relasjon. Disse egenskapene er tillitt, sensitivitet, respons, se eleven, struktur og grenser, aksept og omsorg og lærerens kontroll over egen atferd. Jeg har også valgt å skrive om den autoritative lærerrollen som en viktig rolle i jobb med elever med ADHD. Disse egenskapene er viktig å ha som lærer gjennom møte med alle type elever og senere i oppgaven har jeg tenkt å

diskutere om de samme prinsippene gjelder for lærerens relasjon til elever med ADHD i lys av empiri. Som tidligere nevnt innledningsvis i oppgaven velger jeg å se det ut fra en klasseromssituasjon for lærere. Dette er fordi jeg ønsker å se på en inkluderende tilnærming i klasserommet og en helhetlig forståelse på relasjonen.

3.3.1 Tillit

Godt forhold mellom lærer og elev bidrar til en positiv atmosfære i skolen og fremmer læring hos elevene (Drugli, 2012, s.48). Ifølge Drugli (2012, s.51) er et sentralt kjennetegn på gode relasjoner at det er tillit til stede mellom partene, også mellom lærere og elever. Tillit betyr å stole på noen andres pålitelighet. Det vokser frem gjennom positive samspill, når man opplever at den andre parten er pålitelig. Tillit kan ikke tvinger frem, men må fortjenes. Hvis en lærer anstrengelser for å oppnå en elevs tillit ikke blir anerkjent eller avvist, kan læreren oppleve å bli såret eller frustrert. Det er da viktig at man kan ta seg et steg tilbake og evaluere situasjonen og årsaken. Det kan være en elev som ikke er vandt med å bli møtt med tillit, og det kan da kreve både innsats og utholdenhet for at et tillitsforhold etter hver skal kunne oppstå. Læreren bør ikke ta situasjonen personlig, men heller være nysgjerrig på å forstå årsaken til elevens atferd. Det kan være gyldige årsaker til at eleven ikke aksepterer lærerens tillit med en gang (Drugli, 2012, s.51).

For å bygge tillit i relasjonen mellom lærer og elever, må man ønske hverandre vel, men enkelte elever kan være skeptiske til at dette faktisk er slik basert på tidligere erfaringer. Tillit fungerer som er lim som i en relasjon ved å bidra til å bygge bro mellom ulikheter og muliggjøre dialog. Læreren har ansvaret for å skape tillit hos elevene ved å være forutsigbar, holde avtaler, være troverdig, rettfærdig, forståelsesfull, imøtekommende og lyttende (Drugli, 2012, s.51-52).

3.3.2 Sensitivitet

Sensitivitet fra lærerens side er helt avgjørende for å bygge en nær og positiv relasjon mellom lærer og elev. Sensitivitet innebærer at læreren er oppmerksom på og forstår elevene, og raskt identifiserer deres signaler, reaksjoner og behov. En sensitiv lærer ser eleven som en unik person og retter oppmerksomheten mot dem. Sensitiv tilnærming er spesielt viktig for elever som av ulike årsaker er sårbare i skole og som trenger ekstra støtte for eksempel elever med

psykiske helseproblemer eller lærevansker og lignende (Drugli, 2012, s.53).

3.3.3 Respons

En lærer bør gi tilpasset respons til en elev så snart de oppdager elevens signaler eller atferd. Dette bidrar til å bygge og vedlikeholde positive relasjoner mellom lærer og elev ved å vise at læreren har sett og forstått eleven, og at deres handlinger blir respektert og ivaretatt. Hyppige responser som kan benyttes inkluderer blikkontakt, personlige kommentarer, anerkjennelse, og bruk av elevens navn. På passende positive responser tilpasset elevens behov, signaler og atferd er viktig for å opprettholde et godt forhold mellom lærer og elev. Manglende respons eller negative responser som diskvalifiserer elevene kan skade forholdet. Ignorering kan brukes som en bevisst strategi for å endre atferd, men bør ikke misbrukes eller benyttes uten en del av en plan, da det er en svært kraftfull respons (Drugli, 2012, s.53).

3.3.4 Se eleven

Vår opplevelse av en relasjon handler i noen grad om at vi blir sett av den andre. Derfor må vi være sensitive overfor de barna vi til enhver tid står overfor. Å se eleven vil for eksempel innebære øyekontakt, humor, et klapp på skulderen, og ikke minst personlige kommentarer til hendelser eller situasjoner som er viktige for barn. Dette kan være kommentarer og spørsmål om hvordan det er på skolen, relasjoner til kamerater, aktiviteter på fritiden, situasjoner og hendelser hjemme, klær, frisyre og lignende. I dette ligger det også å gi ros eller komplementer, og å anvende andre former for belønninger når det er på sin plass. Om vi skal gi slike kommentarer eller stille disse type spørsmål til barn, så innebærer det også at den voksne verdsetter barns interesser, oppfatninger og erfaringer. Selv om man privat ikke er interessert i for eksempel fotball, så bør det være mulig å spørre barn som er interesserte om det og vise interesse overfor dem (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s.213).

3.3.5 Struktur og grenser

Å ha gode relasjoner mellom lærer og elev er avhengig av lærerens evne til å lede klassen. Gode rutiner og strukturer, samt evne til å lede de ulike situasjonene, som fortløpende oppstår i klassen, er nødvendige forutsetninger for at elevene skal føle seg trygge sammen med og

ivaretatt av lærere. Det er også viktig at læreren setter passende grenser tilpasset elevens alder og individuelle behov. Reglene som skal følges må være kjent for elever, og brudd på regler bør ha logiske konsekvenser som elevene vet om på forhånd. Konsekvenser for regelbrudd eller negativ atferd bør følges opp hurtig og konsekvent, men likevel vennlig. Ved å fremme positiv oppførsel, samtidig som man håndterer utfordringer og negativ atferd, vil læreren bidra til å skape trygghet og tillit blant elevene (Drugli, 2012, s.55).

3.3.6 Aksept og omsorg

Elevene føler nærhet og varme til læreren når den formidler aksept og omsorg. Da føler de seg akseptert og bydd om og som videre kan gi dem omsorg ved behov. Nære relasjoner fremmer trygghet hos elevene og vil fungere som en base som eleven kan ta i bruk når det er behov for det. En lærer som formidler aksept og omsorg kommuniserer på en demokratisk måte og gir elevene en følelse av å bli akseptert og hørt. På en annen side, en lærer som mangler evnen til å formidle aksept og varme vil få eleven til å føle seg avvist og skape avstand i relasjonen (Drugli, 2012, s.54).

3.3.7 Lærerens kontroll over egen atferd

For at elever skal ha lyst til å bygge opp en tett relasjon til læreren og få respekt for vedkommende på en positiv måte, må læreren være i stand til å kontrollere sin egen negative atferd og uhensiktsmessige responser overfor elevene (Drugli, 2012, s. 55). Dette er en viktig del av det å være profesjonell og innebærer å kunne ha kontroll over både verbale og ikke-verbale uttrykk. Elevene vil ofte oppdage negative nonverbale signaler fra læreren. Som lærer må man være bevisst på sitt eget kroppsspråk og på hvorvidt dette formidler noe annet enn det man sier verbalt. Elevene vil være særlig følsomme overfor signaler som indikerer negative forventninger, frustrasjon, manglende respons og lignende overfor dem fra lærerens side (Drugli, 2012, s. 55).

Ifølge Drugli (2012, s.55) er man som lærer en sentral rollemodell for elevene, også når det handler om å håndtere frustrasjoner, problemer og konflikter. Hvis læreren lett mister selvbeherskelsen i vanskelige situasjoner, er det større sannsynlighet for at elevene også vil gjøre det samme. Særlig elever med atferdsvansker lærer mye av å ha en lærer som greier å håndtere vanskelige situasjoner på en konstruktiv og bevisst måte (Drugli, 2012, s. 55).

3.3.8 Den autoritative lærerrollen

I ledelse av barn og unge framstår kontroll og varme som to sentrale dimensjoner. Med varme forstås kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne, mens kontroll er et uttrykk for i hvilken grad den voksne er tydelig og har forventninger til barn. Ved å sette varme og kontroll inn i et aksesystem framstår det fire grunnleggende oppdragsstiler: autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende (Nordahl et.al. 2005, s.217). Bear (1998, referert i Nordahl et.al. 2005, s.217) oppsummerte forskning om forebygging av atferdsproblemer i amerikanske skoler og konkluderte med at autoritative lærere er best egnet til å hindre slike problemer. En autoritativ voksen framstår som en autoritet for barn og unge. Han eller hun har høy grad av evne til å styre eller ha kontroll med det barn og unge foretar seg. Samtidig vil denne voksne være i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til barn, også til barn som viser problematferd. Voksne som utøver en slik oppdragerstil, har store muligheter til å ha positiv innflytelse på utviklingen av barn og unges kompetanse og atferd (Nordahl et.al., 2005, s.218).

3.4 Teori om rasjonelle valg og kognitiv teori

Innenfor spesialpedagogikken blir teoriene om rasjonelle valg blant annet kritisert for et instrumentelt syn på sosial interaksjon. Selv om teorien blir kritisert har jeg valgt å ta den med som et perspektiv på hvordan vi kan forstå atferd. Det finnes flere ulike teoretiske perspektiver til å forstå atferd og de synlige kjennetegnene på ADHD. Hvordan lærere forstår eleven sin atferd har betydning for relasjonen. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Damsgaard (2003) teori om rasjonelle valg og kognitiv teori.

Ifølge Damsgaard (2003, s.50) er teori om rasjonelle valg basert på en antagelse om at mennesket for det meste handler rasjonelt. Handling bygger på en persons oppfatning av virkelighet og på personens ønsker. Handlingene fungerer som et middel for å få det man ønsker, og for å nå et fremtidig mål. Hvis man mener at mennesket gjennomgående forsøker å handle rasjonelt, vil man måtte anvende en slik forståelse i forholdt til elever med atferdsvansker. Handlinger kan oppfattes som funksjonelle for elever for å oppnå noe de ønsker, eller for å unngå noe de frykter, selv om handlingene for oss virker lite hensiktsmessige. Elever som bryter med skolens normer og regler er, innenfor en slik

forståelse, ikke bare underlagt krefter de ikke har kontroll over. De velger det som fremstår som rasjonelt for dem, ut fra deres mer eller mindre klare opplevelse av egen situasjon. Man kan for eksempel tenke seg en 13-åring som alltid gjemmer nøkkelen til bokskapet, velger seg bort fra å sitte i klassen og jobbe med noe han ikke forstår. For ham er det muligens bedre å få kjeft for å glemme enn å vise at han ikke skjønner (Damsgaard, 2003, s.50).

Det er imidlertid for enkelt å forklare og på et vis unnskyldt all problematferd med at den er rasjonell for den enkelte elev, og at vedkommende derfor må få fortsette med sine uhensiktsmessige valg. Elevene trenger hjelp til å se og vurdere egen forståelse og forpliktes til å se hvordan egne valg påvirker andres situasjon. Skolen må på sin side nærme seg elever ut fra anerkjennelsen av at virkelighetsoppfatningene og opplevelsene kan være svært forskjellige. Det er altså nødvendig å forstå mer for å kunne hjelpe elevene til å utvikle mer funksjonell atferd. Å respektere dem og stille seg slik at man er i posisjon til dialog, øker muligheten for å forstå. Relasjonen mellom lærer og elev blir derfor svært viktig innenfor en slik tankegang. Det er viktig å påpeke at teorien om rasjonelle valg er en mulig innfallsvinkel når det gjelder å forstå ulike former for atferdsvansker. For enkelte elever er hovedproblemet impulskontrollen, i forholdt til disse elevene kan teorien om rasjonelle valg være mindre sentral (Damsgaard, 2003, s.51).

Kognitiv teori blir også diskutert som et teoretisk perspektiv på atferdsvansker. Teorien antar at menneskelig atferd og følelser blir påvirket av dets tanker, oppfatninger og tolkninger av situasjoner. Derfor fokuserer kognitiv teori på hvordan mennesker prosesserer informasjon og hvordan dette påvirker deres atferd (Damsgaard, 2003, s.51). Ifølge Damsgaard (2003) kan atferdsvansker skyldes feilaktig oppfatning eller tolkning av informasjon, eller utilstrekkelige ferdigheter i problemløsning og beslutningstaking. Piaget knytter atferdsvansker til barnets individuelle kompetanse. Mens for Vygotsky er det de erfaringene barnet gjør som en del av et sosialt og kulturelt fellesskap som påvirker utviklingen av bevisstheten. Dette igjen avgjør hvordan barn forstår og handler. Atferdsvansker blir da et resultat av de erfaringene barnet har gjort og gjør i samhandling med andre (Aasen et al., 2002, referert i Damsgaard, 2003, s.52).

En del elever har liten bevissthet om sin egen tenkning. Deres tenkning om sin egen tenkning, kalt metakognisjon, er lite utviklet. Det å tenke seg godt om før man handler og tenke igjennom konsekvensene er krevende prosess for mange. Dette gjelder spesielt for de elevene med atferdsvansker. Noen makter ikke å overføre erfaringer til nye situasjoner. For andre er det aller vanskeligste å tenke klart når sinnet tar overhånd. Negative atferdsmønster kan henge

sammen med at elevene ikke behersker å bruke tanke og indre spør som et reelt redskap for å styre handling. Voksne er vant med at det å snakke om noe, nokså automatisk fører til endret handlinger. Vi voksne kan overse det at en del av disse elevene er langt mer impulsstyrte enn tankestyrte, og at det krever både tid og trening for å utvikle indre strukturer som påvirker egen atferd (Damsgaard, 2003, s.53).

4.0 Metode

I metodekapittelet vil jeg presentere metoden som er valgt for denne studien. Jeg vil begynne med å forklare metodevalget og forskningsdesign. Deretter vil jeg beskrive den vitenskapsteoretiske tilnærmingen for oppgaven. Videre vil jeg forklare det kvalitative intervjuet for masteroppgaven. Etter det, vil jeg gi en beskrivelse av prosedyrene for innsamling og bearbeiding av data. Jeg vil også diskutere studiens troverdighet. Til slutt vil jeg gjøre noen forskningsetiske vurderinger knyttet til studien.

4.1 Valg av metode og forskningsdesign

Metode kan også beskrives som det å følge en viss vei mot et mål. Metoden er verktøyet vi bruker for å undersøke et emne. Metodene hjelper å samle inn data. Det vil si den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår. I samfunnsvitenskapelig forskning deles det vanligvis inn i kvalitativ og kvantitativ metode. De kvalitative metodene gir resultater i form av tall og målbare enheter. Tallene gir muligheter til å foreta regneoperasjoner, enten om vi vil finne ut gjennomsnittet eller prosentandelen av noe. De kvalitative metodene tar utgangspunkt i å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2020, s. 54).

Kvalitative forskningsmetoder er særlig relevant for å få innsikt i «det indre liv», med tanker følelser og holdninger. Kvalitative metoder framstår som fleksible og formaliserte, og er formålstjenlige for å studere både personlige trekk og sosiale kontekster. Kvalitative data bygger først og fremst på intervju og observasjon. Det kvalitative intervjuet har vesentlig betydning her. Det er kjennetegnet av den frie samtalen mellom forsker og informant. Under samtalen vil forskeren få svar på planlagte spørsmål, men samtidig kan det oppstå nye spørsmål. Dette vil også være noe mer enn en datainnsamling. I en intervjusituasjon skjer tolkninger som kan medføre at det oppstår ny innsikt og nye problemstillinger (Befring, 2020, s. 92). Ifølge Befring (2020, s.94) påpekes det at kvalitative data kan være nøkkelen til en dypere innsikt i særtrekk ved barn og unges livsoppfatninger og handlemåter. I tillegg nevnes det at kvalitative metoder er særlig egent til å forstå informanternes meninger, deres intensjoner og deres involvering og engasjement.

I denne studien ønsker jeg å komme nærmere inn på pedagogenes livsverden og få et innblikk

i deres praksis, synspunkter og perspektiver på relasjonsbygging. I tillegg ønsker jeg å se på tidligere elever med ADHD sine opplevelser, synspunkter og perspektiver på relasjonsbyggingen. Derfor ble det mest egnet for meg å ha en kvalitativ metode for å belyse forskningsspørsmålet. Etter å ha vurdert flere metoder falt valget på intervju. Bakgrunnen for dette valget var at intervju syntes å være godt egnet til å belyse problemstillingen ved å få et innblikk i informantenes opplevelser og tanker rundt temaet. Jeg ønsker å gå i dybden på et fåtall av personer for å høre om deres erfaringer.

4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Ifølge Dalland (2020, s.41) kan man si at det i forenklet hovedsak finnes to kunnskapstradisjoner eller vitenskapssyn. Det ene har oppgav i naturvitenskapens tradisjon med studier av den fysiske naturen, mens den andre har sitt opphav i humanvitenskapene med studiet av mennesket og menneskeskapte fenomener. Disse retningene blir kalt for positivisme og hermeneutikk. Hermeneutikk og fenomenologi brukes hver for seg, men også sammen. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, som vil si å forsøke å finne frem til mening i noe, eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart. Fenomenologien betyr læren om fenomenene. Et fenomen er en fremtoning, det som viser seg eller kommer til syne. I fenomenologiske undersøkelser er oppmerksomheten rettet mot verden slik den konkret oppleves eller erfares (Dalland, 2020. s.48). Fenomenologien har inspirert utviklingen av kvalitative forskningsmetoder og bidratt til å gi legitimitet til empirisk forskning der informanternes beskrivelse av subjektive opplevelser er sentralt (Befring, 2020, s 21).

I denne studien skal man prøve å få en empirisk forståelse av det informantene har beskrevet og fortalt i intervjuene. Ved å intervjuer pedagoger og tidligere elever med ADHD ønsker jeg å få et innblikk i og bedre forståelse av fenomenet relasjonsbygging, og hvilken påvirkningskraft relasjonsbyggingen har for skolehverdagen for både lærere og elever, med grunnlag i informantenes perspektiv. Informantene sin subjektive opplevelse står sentralt i denne oppgaven. Informantene skal fortelle om sine opplevelser som vil være deres opplevelser av andre menneskers holdninger og væremåter som i dette tilfellet er fenomener. Med bakgrunn i dette vil oppgaven styres inn mot en fenomenologisk tilnærming (Dalland, 2020, s. 48). Oppgaven vil også ha en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig. Etersom hermeneutikk handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig

eksistens, er denne tilnærmingen viktig for alle som i sine studier forbereder seg til å arbeide med mennesker (Dalland, 2020, s.49).

4.3 Det kvalitative intervju

Det kvalitative intervju forsøker å forstå verden sett fra et intervju. Målet med intervjuet er ikke bare å utveksle synspunkter om temaet, men å skape mening og forståelse som igjen fører til kunnskap (Dalland, 2020, s.68). Det er viktig å påpeke at en informant sitt synspunkt og opplevelse med et tema ikke vil kunne svare for alle i samme situasjon, men det kan vise hvordan mange opplever det, og mange kan kjenne seg igjen i beskrivelsene. Kvalitative intervju kan brukes til å få frem kunnskap som kan føre til forståelse og handling både for forskeren og andre i samme situasjon (Dalland, 2020, s.68). Med kvalitativt menes det at intervjuet skal sikte på å få frem nyanserte beskrivelser av den situasjonen som intervjupersonen befinner seg i (Dalland, 2020, s.71).

Livsverden intervju vil si at intervjuet er rettet mot intervjupersonens levde hverdagsliv og hans/hennes forhold til sin egen livsverden (Dalland, 2020, s.69). Formålet med dette er å beskrive og forstå sentrale temaer i informantenes daglige liv slik de selv opplever det. Intervjuet tar sikte på å avspeile informantens situasjon som voksen, arbeidende og sosialt forpliktet person i en fagutdanning (Dalland, 2020, s.69).

Når intervjuguiden er detaljert utformet, med fastlagte spørsmål og svarkategorier refereres det da til et formelt eller strukturert intervju (Dalland, 2020, s.75). I min studie valgte jeg å ta utgangspunkt i en strukturert intervjuguide for å kunne få flyt i intervjuet om det skulle stoppe opp og samtidig få svar på det jeg ønsket å undersøke, men det skulle være mulighet for åpne spørsmål og kunne gå utenfor intervjuguiden om det skulle være ønskelig for informanten. Jeg merket at det fort kunne bli mye av det samme informantene sier, jeg benyttet meg derfor mye av intervjuguiden slik at jeg kunne få innblikk i andre fortellinger og opplevelser. Til tross for at jeg hadde utarbeidet mange spørsmål før intervjuene merket jeg at det ble mye gjentakelse. Jeg ønsket at jeg hadde utarbeidet andre spørsmål og få et mer innblikk i informantenes egne erfaringer og historier igjennom intervjuet.

4.4 Innsamling og bearbeiding av data

4.4.1 Utvalg

Valget av intervjupersoner er avhengig av hva man ønsker å undersøke eller få kunnskap om. I prosessen må man vurdere utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering som på best mulig måte kan belyse oppgavens problemstilling (Dalland, 2020, s.79). Ved å velge personer som man mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer, gjør man et strategisk valg. Forskeren i kvalitativt orienterte metoder ønsker gjerne å finne grupper eller enkeltpersoner som kan bidra med relevant informasjon i undersøkelse, men man kan også velge helt tilfeldig. Ved et valg av informanter krever en strategisk tilnærming og en faglig begrunnelse for hvorfor det aktuelle utvalget er valgt (Dalland, 2020, s.59). I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av et strategisk utvalg, der informantene som har deltatt i prosjektet ble valgt ut basert på de kvalifikasjonene og egenskapene som var nødvendige for å besvare problemstillingen.

Ifølge Dalland (2020, s.79) kan man selv oppsøke personer som man selv mener egner seg for intervju. Ved å kunne oppsøke personer selv kan man velge informanter ut ifra hva du som forsker selv mener kan ha relevante erfaringer som kan bidra i oppgaven. Intervjupersonene kan man også finne gjennom bekjentskap. Da får intervjupersonene anledning til å tenke seg om, og er friere til å nei, enn om jeg tok kontakt direkte. For å finne informanter for mitt forskningsprosjekt, kontaktet jeg en bekjent rektor som kunne tipse meg om lærere med erfaring og kunnskap om ADHD. Rektoren valgte å sende meg e-postadressene til to lærere som hadde mye erfaringer med elever med ADHD. Ved å kontakte disse lærerne, fikk jeg tilgang til informanter som hadde kompetanse om emnet og kunne bidra til forskningsprosjektet. Jeg sendte e-post med informasjonsskriv og en kort beskrivelse av forskningsprosjektet og samtykkeskjema til disse informantene, og disse samtykket til å bli med og avtale et tidspunkt for intervjuet. Prosedyren var i samsvar med NSDs meldeskjema.

I tillegg til å finne lærere som informanter for mitt forskningsprosjekt, ville jeg også ha med tidligere elever med ADHD. Disse informantene ble rekruttert via bekjentskap. Jeg sendte så en e-post med informasjonsskriv, samtykkeskjema og en beskrivelse av prosjektet. Begge informantene samtykket i å delta, og vi avtalte tid og sted for dette. Ut ifra mailutveksling virket det som informantene med ADHD hadde ulike erfaringer fra barneskolen, men samtidig hadde de likheter. Dette gjorde det interessant for meg å inkludere dem i oppgaven min. Til sammen hadde jeg fire informanter i forskningsprosjektet mitt, inkludert to lærere og

to tidligere elever med ADHD.

Det kvalitative intervjuet sikter mot å gå i dybden. Da kan ikke antallet intervjupersoner være stort. Gode, lange samtaler, historier eller beskrivelse av opplevelser med én, to eller tre intervjupersoner kan gi stort datamateriale til en oppgave. Det kan være lurt å starte med et lite antall og heller øke om det viser seg at informasjonen blir spinkel. (Dalland, 2020, s.81). Ved vurdering av størrelsen på utvalget for mitt forskningsprosjekt, tok jeg hensyn til flere faktorer. Siden jeg skal intervju både lærere og tidligere elever med ADHD, mente jeg det var viktig å få med mer enn én representant fra hvert utvalg. Ettersom ADHD kan oppleves svært forskjellig, ønsket jeg å ha en variasjon i erfaringsbakgrunnen til informantene for å få flere perspektiver som kan belyse problemstillingen. Ved å velge ut to informanter både fra lærergruppen og tidligere elever med ADHD, kan jeg få se ulike perspektiver og erfaringer på dette temaet.

I begynnelsen av masteroppgave jobbingen ønsket jeg å ha flere informanter slik at jeg kunne få et bedre datagrunnlag for oppgaven. Det var ønskelig med opp mot tre informanter på både lærere og tidligere elever med ADHD, altså seks stykk til sammen. Jeg fant flere informanter på lærerinformanter, men ettersom det ble veldig sent beskjed om dette, jeg fikk liten tid og det var vanskelig å organisere måtte jeg velge å si meg fornøyd med de informantene jeg hadde. I intervjuene blir informantene også spurt om hvordan ADHD kommer til uttrykk både hos informantene selv og det lærerinformantene har opplevd. Ettersom jeg kun har to informanter med ADHD i min oppgave, kan ikke dette generalisere hvordan det kommer til uttrykk hos alle personer med ADHD. ADHD kan oppleves veldig forskjellig og det er ikke én eksakt måte det kommer til uttrykk for. Informantene svarte ganske likt av hvordan det kommer til uttrykk, men ved flere informanter kunne det ha vist andre måter det kom til uttrykk på.

4.4.2 Intervjuguide

Før intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide som bestod av sentrale tema og spørsmål som skulle belyse de viktigste områdene i studien. Intervjuguiden skal lede deg igjennom intervjuet. Det som kjennetegner det kvalitative intervjuet er samtaleformen, altså det å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen. Vi kan da ikke bare følge en liste med spørsmål. Spørsmålene utvikles i samtalen og følger av de svarene intervjupersonen gir. Intervjuguiden

er en hjelp til å huske de temaene som skal tas opp (Dalland, 2020, s.83). Temaene i intervjuguiden blir tatt ut ifra problemstillingen som blir belyst i studien. Problemstillingen «*Hvordan oppleves lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD, hvordan kan lærere bygge opp gode relasjoner til elever med ADHD, og hvilken betydning har lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD?*» tar for seg temaene relasjonsbygging og ADHD.

Når intervjuguiden er detaljert utformet, med fastlagte spørsmål og svarkategorier refereres det da til et formelt eller strukturert intervju. Når det derimot er strukturerte spørsmål, men svarene skal være åpne og frie, refereres det til et semistrukturert intervju (Befring, 2020, s.75). Som en uerfaren forsker var jeg bekymret for at samtalene ikke skulle flyte godt, eller at jeg glemte viktige spørsmål som jeg ønsket svar på. Derfor valgte jeg å utforme en strukturert intervjuguide med 23-24 spørsmål. En fordel med strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har svart på de samme temaene, og denne tilnærmingen benyttes når sammenligninger innenfor informantene er viktig (Thagaard, 2009, s.89). I min studie ønsker jeg å se på forskjellene på lærerne og tidligere elever med ADHD, og hvor likt/ulikt perspektivene er. Samtidig hadde jeg oppfølgingsspørsmål i intervjuet som bidrar til å invitere informanten til å fortsette samtalen om det samme temaet og bidrar til en med utfyllende informasjon (Thagaard, 2009, s.92). Mange av oppfølgingsspørsmålene gikk ut på å invitere informanten til å fortelle om hvordan han/hun opplevde det, og hvordan de reagerte på ulike situasjoner og hva de gjorde. Målsettingen med denne typen oppfølgingsspørsmål er å få mer nyansert informasjon om de reaksjonene og opplevelsene informanten har hatt i forbindelse med spesielle hendelser (Thagaard, 2009, s.92). Oppfølgingsspørsmålene gir bedre innblikk i det Dalland (2020, s.69) betegner som livsverden, altså forstå sentrale temaer i informantens daglige liv slik de selv opplever det.

Det var viktig å legge opp spørsmål som ikke ble ledende og uten føringer med hensyn til forventede svar (Befring, 2020, s.76). I innledningsfasen av intervjuet går ut på at forskeren må presentere seg, informere om prosjektet, si litt om konsekvenser ved å være med på intervjuet, anonymitet, informere om informantens rett til å trekke seg og antyde hvor lenge intervjuet vil vare (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.80). Dette gjøres for å sikre etiske retningslinjer og legge til rette for at informanten føler seg godt ivaretatt og får en god opplevelse med intervjuet.

Ettersom jeg både hadde informanter som er tidligere elever med ADHD og lærere ønsket jeg lage to forskjellige intervjuguides som tok utgangspunkt i de forskjellige utvalgene sine

perspektiv. Ettersom dette var to forskjellige type informanter, to med faglig kunnskap om diagnosen og skolen og to med egne opplevelser med diagnose, var det mer oversiktlig å kunne lage to forskjellige intervjuguider for å få mest mulig ut av intervjuet og for å høre deres egne opplevelser og kunnskap. Ifølge Christoffersen & Johanessen (2012, s.80) kan det være viktig at forskeren etablerer en relasjon og tillitsforhold til informanten. Jeg brukte derfor den første delen av intervjuet til å høre om informantens bakgrunn som for eksempel deres nåværende stilling, erfaringer, alder osv. De neste delene av intervjuet belyste temaene ADHD og relasjoner. I det første intervjuet opplevde jeg at informanten hadde mye å fortelle og samtalen fløt veldig godt. Jeg brukte til tider intervjuguiden, og spurte en del oppfølgingsspørsmål ettersom jeg ville ha mer innblikk i hvordan de ulike situasjonene fikk henne til å føle. I det andre intervjuet merket jeg at det var litt vanskeligere å få flyt i samtalen og benyttet meg derfor en del av intervjuguiden ettersom svarene ofte var korte og ikke mye utfyllende svar. De to siste intervjuene fløt samtalene godt. Jeg opplevde de hadde mye å fortelle og mye kunnskap om temaet. Jeg måtte ofte spør oppfølgingsspørsmål på disse intervjuene også for å få mer utfyllende svar over hvordan de selv har opplevd de ulike situasjonene. Til tross for dette merket jeg underveis at jeg måtte hoppe over noen spørsmål ettersom de selv hadde svart på det tidligere i intervjuet.

Når man skal gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju må man først søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning. NSD er personvernombud for alle universiteter og høyskoler. De veileder og gir råd til institusjoner, forskere og studenter i personvernspørsmål. Når en skal skive oppgave som omhandler mennesker, er spørsmålet om personopplysninger svært aktuelt. Når en skal ha et kvalitativt forskningsintervju som inneholder personopplysninger må man fylle inn et meldeskjema for behandling av personopplysninger i forskningsprosjektet. Meldeplikten ved behandling av personopplysninger er lovpålagt. Jeg brukte lydopptak, noe som regnes som personopplysninger, i tillegg kommer det fram personopplysninger som kjønn, alder og stilling. (Dalland, 2020, s.172) Meldeskjema inneholder blant annet valg av metode, informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring (se vedlegg 2 og 3), intervjuguide (se vedlegg 4 og 5), samt andre viktige opplysninger knyttet til prosjektet. Før gjennomføring av intervjuet må man vente på å få prosjektet godkjent (se vedlegg 1). Når godkjenningen til slutt var på plass, kunne jeg starte med utvalgsprosessen og gjennomføringen.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Fire intervjuer ble gjennomført som en del av forskningsprosjektet mitt. Tre av intervjuene ble gjennomført digitalt på bakgrunn av at informantene og jeg var i to forskjellige byer. Det andre intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen deres, etter ønske fra informantene. Varigheten av hver av intervjuene var mellom 30 minutter og 1 time. Alle intervjuene ble tatt opp med en diktafon lånt fra Høgskolen på Vestlandet (HVL).

Informasjonsskrivet ble sendt til informantene en stund i forkant av intervjuene, slik at de kunne vite hva formålet og temaet med studien var og deres rettigheter i forhold til intervjuene. Ingen av informantene hadde forbered seg spesielt, og ingen hadde sett intervjuguiden, noe som gjorde at jeg fikk deres umiddelbare og spontane responser på spørsmålene. På en annen side kunne det være at informantene var mer forberedt og kunne tenke ut svar på spørsmålene om de hadde fått intervjuguiden før intervjuene. Til tross for dette opplevde jeg at en informant hadde forberedt seg en del før intervjuet og skrev ned hennes tanker ut ifra informasjonsskrivet.

Intervjuene startet med at jeg presenterte forskningsprosjektet og formålet med studien. Jeg spurte deretter om informantene hadde fått lest informasjonsskrivet, om ikke, gav jeg dem tid på å lese det. Deretter signerte informantene informasjonsskrivet som en bekreftelse på at de samtykket til å delta i intervjuet. Jeg informerte også informantene om at intervjuet ville bli tatt opp med en diktafon, og deretter startet jeg med å stille spørsmålene.

Jeg startet intervjuene med å stille spørsmål om bakgrunnsinformasjon som utdanning og hvordan ADHD kom til uttrykk hos informantene selv. Jeg spurte også tidligere elever med ADHD om hvordan de husker skolehverdagen sin og hvilke erfaringer lærerinformantene hadde med elever med ADHD. Jeg stilte også spørsmål om informantenes tanker om relasjoner. Ved tidligere elever med ADHD sin intervjuguide ble det mye spørsmål om deres opplevelser med relasjon til lærere, deres opplevelse med «gode» og «dårlige» relasjoner til lærere og deres faglige og sosiale mestringer i skolen. Mens med lærere ble det spørsmål om tanker og refleksjoner angående ADHD, utfordringer de har møtt på med disse elevene, utfordringer knyttet til relasjonsbygging, hvordan de arbeider for å skape gode relasjoner og hva de opplever som viktig i relasjonsbygging. Intervjuene ble gjennomført enten digitalt eller avtalt møtested. dersom informantene snakket om interessante temaer som kan være relevant

for oppgaven.

Under intervjuene valgte jeg å notere stikkord underveis i tillegg til å ta opptak. Fordelen med opptak er at alt som sies, blir bevart. Forskeren kan konsentrere seg om informanten og om informantens reaksjoner (Thagaard, 2009, s.102). Etersom jeg hadde mesteparten av intervjuene digitalt, var det viktig å for meg å få med så mye av kroppsspråk og ansiktsmimikk som mulig for å minske misforståelse av det informantene sier. Når forskeren kun noterer underveis, vil mengden data bli redusert fordi det ikke er mulig å skrive alt ned. Når forskeren kombinerer opptak med notater fungerer notatene som en sikkerhet i tilfelle båndopptakeren ikke fungerer. Notater underveis gir forskeren noen hovedpunkter som kan bidra til å ordne analysen. En utfordring med å notere underveis i intervjuet er å skrive ned det viktigste, stille relevante spørsmål og samtidig gi informanten tilstrekkelig oppmerksomhet til at intervjuet flyter godt. Derfor er det anbefalt at forskeren benytter seg av opptak (Thagaard, 2009, s.102). Igjennom intervjuet prøvde jeg å kun notere det viktigste og heller bruke tid på å fokusere på det informantene sier der og da for å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg avsluttet intervjuene ved å spørre om informantene hadde noe mer de ønsket å tilføye.

4.4.4 Bearbeiding og transkribering

Etter at intervjuene er gjennomført, begynner prosessen med å bearbeide egne refleksjoner og utforske innsamlede data. Å strukturere materialet i tekstform gjør det enklere å få oversikt over det og gir en start på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). En vanlig måte å bearbeide intervjuene på er å skrive ned ord for ord det som ble sagt, dette kalles å transkribere (Dalland, 2020, s.95). Jeg valgte å transkribere lydopptakene fra intervjuene for å gjøre det enklere å analysere dem. Under transkribering kan de miste nyansene i stemmen, mimikken i ansiktet og kroppsspråket. Derfor er notater fra intervjuene viktige hjelpemidler når teksten skal tolkes (Dalland, 2020, s.95). Jeg tok notater under intervjuene ved å skrive ned stikkord for å fange opp det viktigste informantene sier samtidig som jeg noterte observasjoner av mimikk, kroppsspråk og andre ting som kunne indikere informantens følelser. Jeg benyttet en diktafon med høy lyd kvalitet under intervjuene, noe som gjorde transkriberingsprosessen enklere. Til tross for at intervjuene var av høy lyd kvalitet er det viktig å nevne at jeg hadde en diktafon hvor lydfilene ikke kunne konverteres til datamaskinen. Etersom jeg hadde liten lånetid på diktafonen førte dette til at jeg fikk liten tid på å transkribere og måtte raskt transkribere samme dag. Jeg fikk heller ikke tid til å lytte til

opptakene i etterkant. Dette kan føre til at noe av dataen har gått tapt. Jeg valgte å skrive inn transkriberingen selv, ettersom jeg ikke fikk til Nvivo og brukte for lang tid på å finne ut hvordan det fungerte. Når jeg ser tilbake på det kunne det vært enklere og mindre tidskrevende å bruke et transkriberingsprogram, men ettersom det tok lang tid å finne ut av og sette seg inn i valgte jeg heller å bruke mer tid på å transkribere selv. Ved å konvertere informantens uttalelser til skriftlig form, ble intervju samtalen organisert og lettere å analysere. Struktureringen av materialene i tekstform gir et bedre overblikk over innholdet, og er et viktig første steg i analysen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206).

Som nevnt mister vi stemme, når vi transkriberer intervjuene fra lyd til tekst, kan det bære noen av de subtile detaljene i informantens stemme, mimikk og kroppsspråk som kan gå tapt (Dalland, 2020, s.95). For å unngå dette, noterte jeg med observasjoner jeg gjorde under intervjuet og inkluderte dem i transkriberingen. For eksempel, hvis informanten hadde lange pauser eller latter, skrev jeg det ned. Jeg transkriberte også på informantens dialekt for å gjenspeile intervjusituasjonen så nøyaktig som mulig. For å bevare informantens anonymitet har jeg valgt å transkribere teksten til bokmål inn i denne oppgaven.

4.4.5 Analyse og tolkning av data

Analysen skal hjelpe oss til å forstå hva intervjuet forteller. I tolkningen undersøker man betydningen av det som ble sagt. Det er viktig å presentere innholdet i intervjuet på en så objektiv måte som mulig. En god analyse kan føre til ulike tolkninger. Tolkningen er å forklare betydningen av noe. Når vi analyserer et intervju, vil det å dele det i mindre deler hjelpe oss å fange de forskjellige sidene av det intervju personen har sagt (Dalland, 2020, s. 94). Etter å ha nøye gjennomgått intervjuet, merker vi oss de sammenhenger i tema som blir diskutert. Ett og samme tema kan dukke opp flere ganger i intervjuet. Under ett tema kan det være mange uttalelser i et intervju, mens et annet bare har en enkelt kommentar. Ved en tematisk analyse av flere intervjuer kan det være lurt at vi har fulgt intervjuguiden og diskutert de samme temaene med alle intervju personene (Dalland, 2020, s.96-98). Jeg fulgte intervjuguiden i stor grad, men når informantene tok opp tema eller opplevelser selv fulgte jeg opp disse med andre spørsmål. Når jeg skulle analysere dataene, valgte jeg å bruke en tematisk tilnærming. Dette valget gjorde jeg fordi jeg ønsket å undersøke sammenhengene mellom ulike temaer som ble diskutert. Selv om jeg intervjuet to forskjellige grupper informanter, dukket de samme tema opp i begge gruppene, bare med ulike perspektiver. Dette

gjorde også at jeg kunne sammenligne hva lærere og tidligere elever med ADHD mente om temaene og sammenligne disse perspektivene.

En vanlig metode for å analysere intervjudata er å kategorisere eller kode uttalelsene. Når forskeren koder, leser han først gjennom utskriftene og koder relevante avsnitt, deretter kan han hente fram de kodede avsnittene for fornyet gransking og foreta omkoding eller kombinere ulike koder (Kvale og Brinkmann, 2015, s.226). Kategorisering av intervjuuttalelser kan redusere den komplekse meningen i lange uttalelser til enkelte kategorier (Kvale og Brinkmann, 2015, s.228). For å strukturere intervjuene, benyttet jeg noen av spørsmålene fra intervjuguiden som grunnlag for å kategorisere uttalelsene. Jeg lagde flere kategorier ut ifra hva som kom fram i intervjuene for å lage det mer presis. Jeg plasserte de ulike uttalelsene fra intervjuene under hver av kategoriene, basert på hva jeg mente var relevant. Noen av hovedkategoriene jeg valgte å bruke var: «Diagnosen ADHD, sosiale og faglige utfordringer for elever med ADHD, lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD, betydningen av gode relasjoner for elever med ADHD og hvordan bygge gode relasjoner til elever med ADHD.»

Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold. Hvordan dataene tolkes, kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring, og på den andre siden til de tendensene og sammenhengene som forskeren vurderer under analysen av dataene. Kvalitative studier har tradisjonelt sett en induktiv tilnærming, som vil si at det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analyse av dataene. Men en kvalitativ tilnærming kan også ha en deduktiv karakter ved at forskningen tar utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier (Thagaard, 2009, s.189). I min studie hadde jeg først en deduktiv tilnærming til forskningen. Jeg startet med en hypotese/teori ut ifra hva jeg har sett og opplevd selv i praksis, om at relasjonsbygging er viktig og har mye å bety for elever med ADHD. Senere i oppgaven fikk jeg en mer induktiv tilnærming når jeg hadde gjennomført intervjuene og samlet inn data og deretter analyserte og tolket disse dataene for å utvikle en mer utdypende hypotese. Ifølge Thagaard (2009, s.189) kan forskningsprosessen i de fleste studier karakteriseres ved en veksling mellom induktive og deduktive faser. Dette vil si at forskere veksler mellom inspeksjon av data og utvikling av ideer fra overordnede teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s.189).

Når intervjusvarene er fordelt på temaer, har vi mest sannsynlig fått noe rotete resultat. Vi oppdager ofte at de ulike svarene har forskjellig tyngde og valør. Det er derfor nødvendig å ta

en opprydding under hvert tema. Dersom et type svar går igjen hos alle intervjupersonene, har dette større tyngde enn om det bare kommer fra en av dem (Dalland, 2020, s.99). For meg var det viktig å få fram de to ulike sidene, lærere og tidligere elever med ADHD, sine synspunkter og opplevelser i oppgaven. Det var viktig å legge vekt på de temaene og svarene som gikk igjen hos begge sidene, men også se på det som var ulikt fra dem ettersom man ser det både fra et lærerperspektiv og elevperspektiv.

4.5 Studiens troverdighet

4.5.1 Reliabilitet

I en forskningsoppgave forventes det at forskeren selv vurderer studiens eller undersøkelsens kvalitet. Reliabilitet betyr pålitelighet eller troverdighet og dreier seg om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Man skal vise hvordan forskningsprosessen har foregått, slik at andre forskere kan vurdere metodevalget, gjennomføringen av undersøkelsen, materialet som er samlet inn, måten det er analysert på og de empiriske funnene (Dalland, 2020, s. 245-246).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.276) handler reliabilitet ofte i sammenheng om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere, altså om en annen forsker anvender de samme metodene, ville den da kommet frem til samme resultat. Det er viktig å nevne at min studie involverte et begrenset antall informanter, med kun to lærere og to tidligere elever med ADHD. Ved en kvalitativ studie er det vanskelig å konkludere med at en annen forsker vil komme fram til samme resultat. Det er uoppnåelig å representere alle individers opplevelser og perspektiver i samme situasjon. Det er likevel mulig å forstå mer om situasjonen etter å ha snakket med en person (Dalland, 2020, s.67). Informantene i min studie gir verdifull innsikt i relasjonen mellom lærere og elever med ADHD. Det ble tydelig i min studie at begge tidligere elevene med ADHD delte mange lignende opplevelser og erfaringer knyttet til lærer-elev-relasjonen. Dette kan indikere at deres erfaringer kan være representative for flere elever med ADHD. Videre understreker også lærerinformantene noen av de samme poengene som elevene.

Det er viktig å merke seg at elever med ADHD kan oppleve diagnosen på ulike måter, og at det kan komme til uttrykk på forskjellig ut ifra person til person. Noen elever med ADHD trenger ikke å vise mye utagerende atferd, mens noen har mer utagerende atferd. Det er derfor

viktig å understreke at heller ikke alle elever med ADHD nødvendigvis opplever utfordrende lærer-elev-relasjoner. Selv om reliabiliteten kan være begrenset i min studie på grunn av utvalgets størrelse, opplever jeg at den likevel gir en verdifull innsikt i lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD. En ting som er viktig er å bruke resultatene som en kilde til refleksjon og innsikt, men samtidig ta hensyn til variasjoner og individuelle forskjeller for elever med diagnosen.

Reliabilitet betyr pålitelighet eller troverdighet og dreier seg om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Dalland, 2020, s. 246). Reliabiliteten i denne studien påvirkes av ulike faktorer som er viktig å rette oppmerksomheten mot. En av informantene ble ikke diagnosert med ADHD før rundt 20-års alderen, noe som kan påvirke reliabiliteten. Dette innebærer at hennes opplevelser og atferd i løpet av barndommen og skoletiden ikke trenger å ha opprinnelse i en ADHD-diagnose. Til tross for denne begrensningen valgte jeg likevel å inkludere denne informanten, da hun selv forteller at både foreldre og lærere oppdaget at hun hadde mange vansker som kunne minne om ADHD. I tillegg påpeker Utdanningsdirektoratet (2022) at mange jenter får diagnosen ADHD først som voksen, noe som kan se ut til å gjelde denne informanten også.

En annen ting som kan påvirke reliabiliteten var at jeg valgte å intervju tidligere elever med ADHD som gikk ut av barneskolen for omtrent 10 år siden. Skolesystemet siden den gang har hatt betydelige endringer, med økt fokus på å identifisere og tilrettelegge for ulike vansker i skolen. Ved å intervju lærere som er relativt nyutdannet kan det bidra til veldig forskjellige opplevelser og oppfatninger av skolen. Det er viktig å nevne at dagens elever med ADHD i skolen kan gi andre svar enn det som kommer fram i studien, både fordi diagnosen kan være annerledes fra person til person, men også fordi elevene som går på skolen i dag kan oppleve det på en annen måte enn elevene i min studie. Disse begrensningene påvirker reliabiliteten av studien og resultater og funn fra studien kan være avhengig av disse spesifikke tidspunktene og situasjonene som informantene befant seg i.

I kvalitative studier er reproduksjon av forskningsresultatene utfordrende. Det vil derfor være av stor verdi å gi en nøyaktig beskrivelse av gjennomføringen fra start til mål (Befring, 2020, s.47). Med dette i tankene har jeg lagt stor vekt på å bruke tilstrekkelig tid på metoden og å være så transparent som mulig. Jeg investerte tid i å utvikle en grundig intervjuguide som dekker alle de spørsmålene jeg trengte svar på for oppgaven. Jeg har imidlertid lagt merke til at noen av spørsmålene kunne ha overlappet hverandre, og i ettertid har jeg reflektert over om

jeg skulle ha stilt andre eller flere spørsmål for å få en enda dypere forståelse av informantenes svar. Til tross for dette, mener jeg at jeg har mottatt mange gode svar fra informantene som gir ulike perspektiver og erfaringer knyttet til temaet.

4.5.2 Validitet

Befring (2020, s.41) sier at det basale validitetsspørsmålet er om data gir et reelt og sannferdig uttrykk for de fenomener og variabler som det tas sikte på å måle, eller om data i vesentlig grad inneholder irrelevante faktorer (Befring, 2020, s.41). I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Dalland, 2020, s.245). I min masteroppgave har jeg fokusert på å sikre at metoden jeg har valgt er hensiktsmessig for å undersøke hvordan lærer-elev-relasjonen mellom lærere og elever med ADHD oppfattes, hvordan man kan bygge gode lærer-elev-relasjoner til elever med ADHD, og betydningen dette har for disse elevene. For å oppnå dette formålet gjennomførte jeg intervjuer med fire informanter, to lærere og to tidligere elever med ADHD. Intervjuene ble utformet med baktanke i å utforske informantenes erfaringer med lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD. Gjennom denne tilnærmingen har jeg fått tilgang til historier, personlige opplevelser og ulike perspektiver relatert til relasjonen. Ved å inkludere både lærere og tidligere elever med ADHD som informanter, har jeg sikret et bredt spekter av erfaringer og meninger som kan bidra til å belyse problemstillingen. Dette mangfoldet av perspektiver kan bidra til å styrke validiteten min ved å gi et større bilde av lærer-elev-relasjonen og betydningen av dette til tross for få informanter.

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. (Thagaard,2009, s.190). Ved å velge en kvalitativ tilnærming med intervjuer som metode har jeg gjort det mulig for en dypere forståelse av informantenes opplevelser og perspektiver. Kvalitativt intervju har vært verdifullt for å fange opp kompleksiteten i relasjonen mellom lærere og elever med ADHD. Ved å legge vekt på informantenes opplevelser og perspektiver har jeg gitt dem en plattform til å dele sine erfaringer. Dette er viktig for å sikre en rettferdig og reell representasjon av lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD, og styrker validiteten ved å inkludere flere perspektiver i studien.

Forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Posisjonering i relasjon til det miljøet som studeres, har en betydning for tolkningene forskeren kommer frem til. Om forskeren i utgangspunktet er knyttet til det miljøet som studeres, eller er en utenforstående, har betydning for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av prosjektet (Thagaard, 2009, s.190). Som forsker har jeg prøvd å være bevisst på mitt ståsted ved analysing og tolkning av datamaterialet, for å kunne påvirke dette minst mulig. Til tross for at jeg har gjort mitt beste for å analysere og tolke datamaterialet på en grundig og nøye måte, er det viktig å nevne at det er vanskelig å unngå å bli påvirket av våre individuelle synspunkter, oppfatninger og erfaringer. Før jeg begynte på masteroppgaven måtte jeg også først finne ut hva jeg ønsket å skrive om. Som forsker er jeg bevisst på at andre forskere med ulike perspektiver og ståsteder kunne ha tolket det samme datamaterialet annerledes og kommet til andre konklusjoner enn meg. Forskning er en kontinuerlig prosess, og vitenskapen utvikler seg og får ny innsikt. Derfor betyr det at mine funn og konklusjoner ikke nødvendigvis er endelige sannheter, men heller en del av en større diskusjon og et bidrag til kunnskapsfeltet.

Validitet kan også knyttes til at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2009, s.190). Gjennom grundige søk i anerkjente databaser som ERIC, Utdanningsforskning og Idunn har jeg samlet en rekke fagfelleverderte artikler som er relevante for mitt tema om ADHD og relasjonsbygging. Disse artiklene tar for seg ulike aspekter ved ADHD, atferdsvansker og relasjonsbygging, samt at de går inn på generell relasjonsbygging med alle elever. Selv om de ikke nødvendigvis er direkte rettet mot elever med ADHD, tenker jeg de likevel er relevante ettersom ADHD ofte blir klassifisert som en form for atferdsvanske. Jeg har brukt betydelig tid på å finne og vurdere disse artiklene i forhold til mitt forskningsspørsmål og mine mål. En viktig observasjon jeg har gjort er at mange av artiklene støtter og bekrefter hverandre sine funn. Denne sammenhengen og konsistensen mellom forskningsresultatet fra ulike studier er med på å styrke validiteten i min studie. Enkelte av forskningsartiklene jeg brukte i oppgaven er over 10 år gamle noe som kan være med på å svekke validiteten. Likevel, tok jeg meg tid til å undersøke og sammenligne disse eldre forskningsartiklene opp mot de nyere forskningsartiklene, og jeg fant mange likheter mellom dem. Derfor mener jeg at alle artiklene er relevante for å belyse temaet i oppgaven min.

4.5.3 Generalisering

I forskning betyr generalisering at forskningsresultatene gjøres gjeldende for andre situasjoner

eller grupper enn dem som var med i undersøkelsen (Dalland, 2020, s.246). For å vurdere generaliserbarheten av denne studien er det viktig å merke seg noen begrensninger. Først og fremst var utvalget begrenset til et bestemt område og et begrenset antall informanter. Dette kan påvirke generaliserbarheten av funnene. Det er også viktig å bemerke seg at lærer-elev-relasjonen kan være påvirket av ulike faktorer. For eksempel har jeg valgt å se bort i fra tilleggsvansker i studien, derfor kan vi ikke vite om tilleggsvanskene kan ha vært en påvirkning av lærer-elev-relasjonen og ikke bare ADHD-en i seg selv. Mer enn halvparten av barn med ADHD har også andre utfordringer i tillegg til ADHD, noe som kalles for komorbiditet (Haugen, 2019, s.88). Dette kan også være noe som påvirker generaliserbarheten i studien.

En annen viktig faktor når det gjelder å vurdere generaliserbarheten av funnene er tid og endringer i skolesystemet. De to tidligere elevene med ADHD som ble intervjuet, gikk ut av barneskolen for over 10 år siden. Noe som kan bety at de hadde en annen læreplan og erfarte skolesystemet på en annen måte enn dagens elever med ADHD. Undervisningsmetodene og skolesystemer har utviklet seg mye siden den gang. Derfor kan funnene fra deres opplevelser være begrenset til den tiden og konteksten de ble intervjuet i. På samme måte kan generaliserbarheten påvirkes av lærere informantene som ble utdannet for 6-8 år siden og vil derfor være under et skolesystem som har gjennomgått mye endring siden elevene var i skolen. Disse faktorene tas i betraktning når man vurderer generaliserbarheten av studiens funn. Resultatene bør tolkes med forsiktighet og overføres til andre kontekster og tidsperioder med forsiktighet. På tross av dette gir studien en verdifull innsikt i lærer-elev-relasjonen og bidrar til forståelsen av utfordringene og betydningen av disse relasjonene for elever med ADHD.

4.6 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk er et område av etikken som har å gjøre med vurdering av forskning opp mot samfunnets normer og verdier. Vurderingen omfatter alle sider ved forskningen, fra planlegging og valg av problemstilling til hvilke metoder som brukes, samt hvordan resultatene kan tenkes anvendt og rapporteres. Ikke minst handler forskningsetikk om å ivareta personvern og sikre at de som deltar i forskning, ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger. Målet med forskningen om å oppnå ny kunnskap og innsikt må ikke være på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd. For å sikre at etiske normer

blir ivaretatt innen utdanning og forskning, har vi Norsk senter for forskningsdata (NSD) med personvernombudet for forskning og De nasjonale forskningsetiske komiteene (Dalland, 2020, s.168).

NSD er personvernombud for alle universiteter og høyskoler. NSD sier at forskere og studenter ved institusjoner som gar NSD som sitt personvernombud, skal melde sine forskningsprosjektet til NSD dersom meldeplikten utløses. Et prosjekt er meldepliktig dersom du skal behandle personopplysninger ved hjelp av datamaskiner, utstyr som for eksempel tekst- lyd eller bildefiler på PC, minnepenn eller smarttelefon og/eller manuell systematisering av sensitive opplysninger. Dersom prosjektet er meldepliktig, må det sendes inn et meldeskjema senest 30 dager før datainnsamlingen starter (Dalland, 2020, s.169-170). Ettersom mitt forskningsprosjekt var meldepliktig, ble det både sendt inn informasjonsskriv og intervjuguide til NSD for å få godkjenning. Dette ble gjort i november 2022, som gjorde at det ble godkjent i god tid før intervjuene tok sted. Godkjenning fra NSD ligger som vedlegg 1 til oppgaven nederst.

For mange er det å være anonym en forutsetning for å delta i en undersøkelse. Når opplysninger ikke på noe som helst vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, eller indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, da er opplysningene anonymisert. Anonymitet sikrer at det ikke er mulig å assosiere opplysningene med en bestemt person. For lyd- og billedopptak som er innhentet under undersøkelsen, må de enten slettes/makuleres eller sladdes når prosjektet er avsluttet, med mindre det er avtalt at de kan gjenbrukes (Dalland, 2020, s.172). I mitt forskningsprosjekt skal ingen personopplysninger eller bakgrunnsinformasjon være opplyst eller skrevet ned. Ettersom jeg kun ønsker å vite om informantenes erfaringer og kunnskap om temaet trengte jeg ikke noen personlige opplysninger fra dem. Det jeg fikk vite var kjønn og alder og eventuelle stillinger de har den dag i dag. Dette er godkjent av NSD igjennom min søknad. Når jeg tok opp lyd på diktafon under intervjuene ble disse i etterkant transkribert og deretter slettet fra diktafonen slik at ingen kan få tak i dem i etterkant.

NSD sier at:

«For at et samtykke skal være gyldig, må det frivillig, spesifikt, informert og utvetydig. Dette betyr at de som inviteres til deltagelse må forstå hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser samtykke til deltagelse i forskningen din får. Det må ikke være tvil om at

vedkommende har samtykket til å delta i din forskning» (Dalland, 2020, s.173)

Et informert frivillig samtykke innebærer at personen som samtykker har full forståelse for informasjonen som gis, og at vedkommende er klar over at valget om å delta er helt frivillig (Dalland, 2020, s.173). Forskningsdeltakerne informeres altså om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykket innebærer som nevnt at man sikrer at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å kunne trekke seg ut av undersøkelse. Deltakerne bør informeres om prosjektets formål og prosedyrer ved brifing og debriefing. Dette bør omfatte informasjon om fortrolighet og hvem som vil få tilgang til intervjuet eller annet materiale, forskerens rett til å offentliggjøre hele eller deler av intervjuet og deltakerens mulige adgang til transkripsjonen og analysen av de kvalitative dataene (Kvale og Brinkmann, 2015, s.104). Når jeg fikk godkjent informasjonsskriv/samtykkeskjema av NSD, sendte jeg det videre til mine informanter på mail. På informasjonsskrivet/samtykkeskjemaet stod det om hva prosjektet skulle omhandle, min kontaktinformasjon, hvilke rettigheter informantene hadde, hva intervjuene skulle brukes til og hvordan jeg skulle oppbevare sensitiv informasjon og opplysninger. Informasjonsskrivet ligger til vedlegg 2 og 3 nederst i oppgaven. Etter at informantene hadde lest informasjonsskrivet samtykket de til å skrive under slik at jeg fikk et skriftlig samtykke scannet via mail.

5.0 Resultat og analyse

Dette kapittelet fokuserer på å presentere resultatene og analysere funnene fra intervjuene gjort i forbindelse med denne studien. For å belyse problemstillingen har funnene blitt delt inn i hovedtemaer, og kategorier er brukt for å presentere funnene på en mer oversiktlig måte. Gjennom grundig analyse av informasjonen som er forekommet i intervjuene, vil jeg bidra til å gi økt innsikt i hvordan lærer-elev-relasjonen oppleves til elever med ADHD, hvordan lærere kan bygge opp gode relasjoner til elever med ADHD og betydningen av god lærer-elev-relasjon for elever med ADHD.

5.1 Bakgrunnsinformasjon

I denne studien ble det gjennomført intervjuer med en gruppe informanter bestående av både kvinner og menn. Blant informantene var det to erfarne lærere som hadde jobbet i flere år og hatt mange kontaktklasser med elever med ADHD. Videre var det også to tidligere elever med ADHD, begge over 18 år, som hadde erfaring med ulike typer lærere i grunnskolen. Informantene rapporterte om ulike erfaringer med lærere og deres relasjon til dem. I intervjuene ble informantene bedt om å beskrive hva de mente med begrepet «god» lærer, som i denne sammenhengen ble forstått som en lærer som elevene hadde en positiv relasjon til. En av informantene valgte å beskrive en «god» lærerrelasjon fra videregående skole, da dette var den første opplevelsen av en god relasjon. Ellers i oppgaven blir utgangspunktet i grunnskolen. For å sikre anonymitet til informantene er de omtalt som elev 1, elev 2, lærer 3 og lærer 4 i analysen.

Elev 1	Jente, i 20-årene. Fikk diagnosen i en alder av 21 år, men hun husker å alltid hatt konsentrasjonsproblemer og vanskeligheter for å sitte i ro på barneskolen. Hun husker å ha hatt én god lærer relasjon på videregående.
Elev 2	Gutt, i 20-årene. Fikk diagnosen i 5.klasse. Han opplevde én veldig god lærer relasjon på barneskolen.

Lærer 3	Jobber som kontaktlærer 100% og har jobbet i skolen i 6 år. Hun er utdannet grunnskolelærer 1.-7. trinn og har en del fagfelt inkludert spesialpedagogikk som et av dem. Hun har hatt elever med ADHD i alle klassene hun har jobbet i.
Lærer 4	Jobber i stilling som 100% kontaktlærer og har jobbet i skolen i 8 år. Utdannet grunnskolelærer 1.-7. trinn og har i tillegg 1 års utdanning slik at hun fikk opprykk. Hun har jobbet mye på 1. 2. og 3. trinn. Har hatt/har elever med ADHD.

5.2 Diagnosen ADHD

I den innledende fasen av intervjuene ble alle informantene spurt om deres oppfatning av diagnosen ADHD. Elevene fortalte om hvordan diagnosen kommer til uttrykk hos dem og hvilke utfordringer og erfaringer de har med å leve med diagnosen. Jeg spurte også lærerne hvordan de oppdaget at ADHD kom til uttrykk hos elever. Dette gir meg en dypere forståelse av hvordan elev 1 og 2 opplever sin diagnose, og hvilke utfordringer de ser hos seg selv. Samtidig får jeg et innblikk i hvilke erfaringer lærer 3 og 4 har hatt med denne diagnosen. Ved å undersøke informantenes oppfatninger om ADHD og deres erfaringer, kan det gi en empirisk innsikt i forhold til teoridelen for oppgaven.

På spørsmål om hvordan de opplevde ADHD kom til uttrykk svarte informantene trekkene som konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet. Informantene nevner senere i intervjuet at alle elever/personer med ADHD er forskjellige og at det ikke går an å gi en spesifikk beskrivelse av hvordan ADHD kommer til uttrykk hos hver elev, men at de snakker ut ifra deres erfaring med diagnosen. Lærer 4 forklarte at hun har opplevd det som innebærer både vansker med konsentrasjon, impulsiv og hyperaktiv. Hun forteller:

Elever med ADHD har ofte den indre uroen, konsentrasjonsvansker, de gjør eller sier ting impulsivt. Tenker de kan ha mye anger på ting som de gjerne gjør, men som de ikke vil

gjøre ettersom de handler litt impulsivt

Elev 1 og 2 forteller hvordan de opplevde ADHD i klasserommet:

Det ble mye fikling med ting og vippet mye på stolen og lignende. Jeg var egentlig veldig flink på skolen, men slet fort med konsentrasjon når jeg skulle sette meg ned for å konsentrere meg. Jeg reiste meg mye opp fra stolen og vandret rundt i klasserommet. Jeg gikk for eksempel for å spise blyanten mye. Jeg fikk mye kjeft av lærere fordi jeg snakke mye i timene, og når jeg ikke snakket så satt jeg ofte og beveget meg og var urolig. Jeg synes det var veldig vanskelig å bare sitte helt i ro å følge med.

Jeg hadde vansker med konsentrasjonen, noe som førte til at jeg ble veldig lett distraheret. I tillegg var jeg veldig impulsiv og urolig.

Elev 1 forteller også om en situasjon som viser hvordan ADHD-en kunne komme til uttrykk for henne, spesielt det som kan tolkes som konsentrasjonsvansker ut ifra hvordan hun forklarer det. Hun forteller:

Jeg kunne ofte sitte og prøve og lese en setning, og rett etterpå husket jeg ikke hva jeg hadde lest. Jeg prøvde å lese på ny, men glemte det hver gang. Jeg husker når vi hadde lesehest på skolen og vi skulle lese en bok så latet jeg bare som jeg leste boken i én time fordi jeg klarte ikke å konsentrere meg. Jeg forstod ikke selv hvorfor jeg ikke klarte å lese og konsentrere meg. Det var helt stille og alle gjorde det de skulle, men jeg satt og dagdrømte og holdt på med helt andre ting.

5.2.1 Sosiale utfordringer i skolen for elever med ADHD

Elev 1 og elev 2 føler begge at de klarte seg fint med tanke på det sosiale i skolen. Begge følte at de hadde venner som de kunne henge med i friminuttene. Til tross for dette forteller elev 1 at hun ofte kunne havne i diskusjoner. Hun sier:

Jeg havnet hele tiden i diskusjoner med lærerne, spesielt når jeg ikke klarte å konsentrere meg i timene. Når det kommer til klassekamerater følte jeg at jeg hadde mange venner. Jeg kunne fort havne i krangler og diskusjoner med medelever også. Det var litt ustabil

med tanke på det men følte jeg var venner med de aller fleste.

Elev 2 forklarer å ha hatt lite sosiale utfordringer i skolen. Han har følt at han alltid har mestret det sosiale. Han forteller derimot at med visse elever merket han at det kunne bli vanskelig. Samtidig nevner han at det var vanskelig å være sosial når han gikk på medisiner. Han forteller:

På barneskolen elsket jeg å være på skolen for å være med venner. Det var heller slik at det fort ble surt mellom meg og lærerne mine. Jeg tror at grunnen til at jeg hadde det bra på skolen var fordi jeg hadde mye venner og hadde det kjekt med dem. Jeg følte kanskje det var enkelte elever, spesielt de eleven som var litt mer «skikkelige», som ikke likte meg så godt fordi jeg var som jeg var.

Begge lærerne mener at elever med ADHD ofte kan stå ovenfor utfordringer med det sosiale og at de ofte har vanskeligheter med å samhandle med andre elever. Lærer 3 forklarer at de kan ha vanskeligheter med å forstå reglene i lek, eller være veldig opptatt av rettferdighet, noe som kan skape problemer i sosiale situasjoner der ting ikke alltid er helt rettferdig. Hun mener dette skyldes problemer med selvregulering og tolkning av sosiale hint.

Lærer 4 forklarer at hun har opplevd at disse elevene kan bli mer aggressive, følsomme og trekke seg tilbake, spesielt når de går på medisiner.

Jeg har hatt en elev som har fått sterke bivirkninger av medisinen at han ikke orket å være med noen og har mye uro i hodet. Da har ikke eleven klart å være sosial og vært mer klengete på en trygg voksen i friminuttet.

Videre sier hun at hun tror de som ikke går på medisiner og har diagnosen gjerne har de impulsive handlingene som kan gjøre at medelever synes de er med plagsomme.

Elever med ADHD vet ikke alltid hvordan de skal få den gode kontakten og går heller og dytter i ting slik at medelever blir oppgitte.

5.2.2 Faglige utfordringer i skolen for elever med ADHD

Elev 1 og 2 forteller om faglige utfordringer i skolen. De nevner begge to at de hadde vansker med å få med seg ting i timene og hadde store vansker med å konsentrere seg. Elev 1 forteller

om at hun til tider kunne oppleve faglig mestring, men det var for de tingene hun interesserte seg for. De fagene hun ikke interesserte seg for sier hun at hun gjorde det dårlig i.

Elev 2 forteller at han ikke husker så mye av det faglige i skolen. Hun husker å ha opplevd noe faglig mestring som for eksempel gangetabellen i matematikk. Han husker at læreren fulgte han veldig mye opp og tilrettela og motiverte han. Han forteller:

Jeg merket at om lærerne ikke var flinke til å tilrettelegge for meg, så ble ADHD-en mer utagerende.

I den sammenheng sier han at de lærerne som tilrettela for han følte han på mestring og at han fikk det til. Når han ikke fikk tilrettelegging, fikk han det vanskelig på skolen og gjorde andre ting i timene. I intervjuet nevner han også at han ble mye korrigert når han ikke gjorde det han skulle. Det kan tolkes at når han både fikk korrigerings, men fortsatt ingen tilrettelegging kunne han føle på frustrasjon som førte til utagering.

Han nevner også at de fagene han synes var kjekke eller hadde interesse for gjorde han det bra i. Han forteller videre om at han har mye hull i fagene fra barneskolen:

Jeg slet ofte med å sette i gang på oppgaver. Jeg har hatt mye hull i fagene på barneskolen. Jeg tror grunnen til at jeg har så mye hull i fagene er fordi når jeg var urolig eller ukonsentrert så ble jeg satt ut på gangen av lærerne og dette skjedde veldig ofte, da fikk jeg ikke med meg det de gikk igjennom i timene.

En av lærerinformantene poengterer at elever med ADHD har behov for ekstra støtte innen det faglige. I tillegg til dette, har disse elevene et større behov for variasjon i undervisningen. Lærer 4 forklarer:

Det jeg kan synes er utfordrende er læresituasjonen. Finne ut hvordan jeg skal klare å få dem med, hvorfor de følger med da, men ikke da. De har også større behov for å bevege seg og hyppigere pauser når de jobber med det faglige.

5.3 Lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD

Det råder stor enighet blant informantene om betydningen av begrepet «relasjon». Ifølge informantene refererer relasjon til forholdet mellom to personer, inkludert deres interaksjoner,

gjensidig respekt, samt deres tanker og følelser om hverandre. Informantene forteller om hvordan de opplever deres relasjon til lærere eller elever med ADHD. Det var interessant for meg å få høre om lærerinformantene mekret forskjeller i å bygge relasjon til elever med ADHD kontra elever uten. Det kommer frem at de synes det kan være annerledes, men at de gjerne gjør de samme tiltakene som andre elever.

Lærer 4 forteller at hun føler det gjerne kan ta lengre tid å bygge relasjonen med elever med ADHD enn elever uten. Hun føler at elever med ADHD trenger litt mer tid til å bygge relasjonen, og bruker lengre tid på å bli trygge på deg. Man må kanskje jobbe litt mer i starten. Hun forteller videre:

Jeg synes det kan være mer krevende å bygge relasjon med elever med ADHD sammenlignet elever uten. De kommer litt an på ADHD diagnosen, men noen er jo mer innesluttet og har vanskeligere for å åpne seg opp. Det kan være vanskeligere når de er veldig rolige og tilbaketrukket og ikke har lyst til å fortelle så mye. Jeg må jobbe mye mer intenst og prøve å komme litt under huden på en annen måte enn elevene som snakker mye og forteller hva de tenker og føler.

Man må gjerne bruke mer tid på elever med ADHD, både med de som er innesluttet og utagerende. Jeg opplever det veldig viktig å bygge relasjon med elever med ADHD. Jeg tenker det er viktig fordi uten relasjon blir det ikke samme lærings situasjon.

Lærer 3 sier:

Ja, jeg opplever litt forskjeller på å bygge relasjon til elever med ADHD sammenlignet med elever uten. Det kommer litt an på hvordan ADHD-en kommer til uttrykk. Alle elever med ADHD er også forskjellige. Det kan ende opp med mye korrigerende rundt elever med diagnosen. Da er det ekstra viktig å ha mye fokus på fremme de positive møtene også. En annen utfordring kan være i forholdt til resten av elevgruppen, få dem til å forstå at det er forskjellige behov for elevene.

Som regel er det mye av de samme tiltakene, men det er det å ha litt mer fokus på de positive tilbakemeldingene og møtene med eleven hver dag. Hvis man har tre positive møter med en «vanlig» elev, da må man ha én mer med en elev med ADHD. Det er så viktig å bygge opp selvbildet og selvfølelse, motivasjon og mestringsfølelse hos disse

elevene. Det er fort gjort at elever med ADHD får seg en knekk fordi de hele tiden møter på ting de ikke mestrer eller får til.

Til tross for at det oppleves det at de må bruke mer tid på å bygge opp denne relasjonen nevnes det:

Når det er sagt så er relasjonen mellom lærer og elev viktig uansett om det er elever med eller uten diagnose. Lærer-elev-relasjon er viktig uansett.

Lærer 3 og 4 forteller begge at de føler at de den dag i dag har god relasjon til elevene sine med ADHD. Lærer 3 forteller:

Jeg er gjerne enda bedre nå å skape gode relasjoner til disse elevene enn når jeg startet som lærer. Jevnt ut over så føler jeg at jeg har hatt en veldig trygg og god relasjon med disse elevene.

Lærer 4 forteller også om at hun opplever gode relasjoner med elevene hun har hatt med ADHD:

Jeg synes min relasjon til elevene jeg har med ADHD er ganske bra. Jeg opplever at de er trygge på at de kan komme og snakke med meg hvis de kjenner på noe. De forstår mine tegn, som for eksempel når jeg legger en hånd på skulderen og blikkontakt. De vet de kan si i fra om de trenger å finne frem stressball eller trenger en pause.

Elev 1 og elev 2 fikk fortelle litt om hvordan deres relasjon med lærere har vært opp igjennom årene i grunnskolen. De forteller begge om opplevelse med mange dårlige relasjoner. Elev 2 forteller:

Jeg kan telle på én hånd hvor mange gode relasjoner jeg hadde, men jeg kan ikke telle på to hender en gang hvor mange dårlige relasjoner jeg har hatt. Det var kanskje 3 lærere til sammen som jeg hadde god relasjon til både igjennom barneskole, ungdomsskole og videregående. Jeg var kanskje litt «mye» så for de lærerne som håndterte det klarte jeg fort å bygge opp gode relasjoner til.

Elev 1 forteller at hun hadde gode relasjoner med enkelte av lærerne, men samtidig hadde hun mye uenigheter med lærerne. Videre forteller hun om en hendelse som gjorde at relasjonen ble dårlig etterpå:

Jeg opplevde kanskje mest dårlige relasjoner. Jeg følte det var litt opp og ned. En gang hun ba meg om å lese fra tavlen. Jeg leste veldig sent fordi jeg klarte ikke å konsentrere meg, så husker jeg hun sa foran alle «er du blind eller» og da husker jeg at jeg ble så sint. Jeg stolte aldri på hun igjen etter det.

5.3.1 Kjennetegn på en god lærer-elev-relasjon

Elev 2 forteller at en god relasjon for han ble til når læreren viser at de hadde troen på han, viser nærhet, tilrettelegger for han, snakker positivt, gir positive tilbakemeldinger, løfter eleven opp, viser respekt, legger innsats i å skape gode relasjoner, litt streng, men på en god måte, ikke bare setter elevene ut på gangen, men hjelper dem og prøver å få dem til å forstå. Videre sier han at det er viktig at læreren er forståelsesfulle og at de respekterer at ikke alle er like.

Lærerinformantene forteller det de har opplevd er viktig for å bygge god relasjon. Lærer 3 forteller at hun tror det er viktig at lærere viser empati, er tålmodige, strukturerte, kan stå rolig i en utfordrende situasjon og er omsorgsfull. Videre nevner hun hva hun føler er sine sterke sider:

Jeg tror en av mine sterke sider er tålmodighet. Jeg kan stå i en vanskelig situasjon gang på gang. Det tror jeg ikke det er alle som klarer. Alle lærere er jo forskjellige og har ulike egenskaper. Jeg synes også det er veldig kjekt å sitte å prate med elever og ha det kjekt, tulle og tøyse litt. Det er veldig viktig med evnen til humor mot elever som kan ha lite motivasjon for skolen generelt.

Lærer 4 forteller at hun tenker at omsorg, kjærlighet og trygghet er viktig å ha for å bygge relasjon. Hun trekker videre fram det å sette krav og rammer, ha samtaler med dem, anerkjenne dem for dem de er både indre og ytre er viktig. Hun forteller at dette gjør barnet tryggere på deg:

De kan se at du har kjærlighet for dem, setter krav og vet at de får det til.

Elev 1 nevner mange egenskaper hun synes er viktige hos en lærer for å kunne skape en god lærer-elev-relasjon. Det blir nevnt egenskaper som forståelsesfull, hjelpsom, ser elevene, forstår behovene til eleven, motiverende, tilpasser, viser tillitt, empatisk, har litt humor, aksepterer elevene og ikke kjefter. Hun sier videre:

Det er ikke slik at vi vil være vanskelige, det kan være årsaker til hvorfor man oppfører seg på en viss måte.

5.3.2 Elever med ADHD sitt syn på lærere

Lærer 3 beskriver hvordan elever med ADHD kan oppleve hyppige korrigeringer av sin atferd. Dette temaet reflekteres i utsagnene til elev 1 og 2, som beskriver sin oppfatning av lærerne og deres syn på dem. Basert på elev 1 og 2 sine uttalelser, virker det som om de ofte følte seg stigmatisert og «satt inn i en bås» av noen lærere. Elev 1 forteller:

Jeg husker barneskolen var kjip fordi lærerne kalte meg for «urokråka» hele tiden. De mente at jeg skapte meg når jeg ikke klarte å konsentrere meg. Jeg følte jeg fikk kjeft hele tiden for alt jeg gjorde. Jeg følte at alle var imot meg. Hver gang en lærer skulle si noe eller snakke med meg så følte jeg at de alltid skulle kjefte og var imot meg.

Elev 2 forteller også det om å føle seg stemplet av lærere:

Jeg følte at lærerne fort tenkte at det kommer til å bli vanskelig time når de skulle ha meg i klasserommet. Jeg fikk ofte skylden for ting som skjedde selv når det ikke var meg som hadde gjort det. Jeg følte meg fort stemplet av lærere, noe som gjorde at jeg ofte ikke gadd å prøve å bevise noe annet for lærerne heller.

5.4 Betydningen av gode relasjoner for elever med ADHD

Under intervjuene ble informantene bedt om å reflektere over betydningen av en positiv lærer-elev-relasjon for elever med ADHD i skolehverdagen. Elev 1 og 2 delte personlige opplevelser om dette og beskrev forskjellene de merket når de hadde en god relasjon med læreren sammenlignet med en dårlig relasjon. Elev 1 uttrykket at hun opplevde bedre mestring og motivasjon når hun hadde en god relasjon til læreren sin. Hun sier:

Hvis jeg ikke stoler på en person så kan jeg fort gå i forsvar, og jeg klarer ikke å slappe av når jeg ikke føler folk vil meg vell. Hvis en person jeg stoler på hadde gitt meg tilbakemeldinger hadde jeg tatt det bedre enn hvis en person jeg ikke stoler på hadde gjort det. Da kan jeg fort tenke at den personen ikke har gode intensjoner når den gir meg tilbakemeldinger.

Elev 2 uttrykket at han merket at lærere ikke klarte å holde like mye ro i klassen hvis de ikke hadde god relasjon til elevene. Han sier:

Det jeg følte jeg merket var at de lærerne som ikke klarte å bygge relasjon til klassen hadde mer bråk i klassen. De med ADHD kan da også bli lettere forstyrret og det kan skape veldig mye uro for disse elevene.

Disse personlige erfaringene gir innsikt i hvordan en god lærer-elev-relasjon kan ha stor betydning for et trygt og inkluderende klasse miljø noe som videre fører til å øke elevens konsentrasjon i klassen, spesielt for elever med ADHD. Han uttrykker:

Når jeg hadde god relasjon til læreren så ville jeg bevise for dem at jeg får det til. Jeg hadde så respekt for den læreren at jeg ville vise at jeg kunne, og få skryt. I timene til lærerne jeg hadde god relasjon til hadde jeg respekt, var ikke utagerende og jeg fulgte med fordi jeg hadde god relasjon til dem. Jeg følte at dem brydde seg mye om meg.

Lærerne trekker frem at en positiv lærer-elev-relasjon kan føre til økt trygghet, reduksjon i uro, forbedre læringssituasjoner og økt motivasjon for skolearbeidet. En informant bruker betegnelsen grunnstøtte og grunnmur når hun skal forklare betydningen av en lærer-elev-relasjon for disse elevene, og hvis det ikke er god relasjon kan elevene oppleve mindre trygghet i skolen.

Det er gjerne lettere for dem å ha en positiv innstilling til skole og skolearbeid dersom de har en voksen i skolen de stoler på, som de har en god relasjon til og som de vet at er der for å hjelpe dem. Hvor mye du får gjort på skolen er veldig avhengig av din motivasjon og din tro på at du skal få det til. Så jeg tenker at det er veldig viktig for elever med ADHD at de har en opplevelse av at de voksne på skolen vett at de kan få det til, ønsker at de skal få det til, er der for å hjelpe dem.

Lærerinformantene uttrykker sin overbevisning om at en positiv lærer-elev-relasjon er avgjørende for elevenes trivsel og læring i skolen:

Jeg tenker at hvis de ikke har relasjon med lærer blir det da ikke en trygghet på skolen. Da tenker jeg at det blir enda mer indre uro og ytre uro, og at de har vansker med å finne sin plass. Jeg tenker at for å lære må man ha relasjon, man må ha trygghet og alle de tingene og da er relasjonen den som står som grunnstøtte eller grunnmur. Så jeg tenker det er veldig viktig.

Elev 2 sin erfaring viser hvor viktig det er å bygge en positiv lærer-elev-relasjon. Ut ifra utsagnene virker det som at når eleven følte seg stemplet ble han motløs og mistet motivasjon for å lære. Det oppfattes som at lærer-elev-relasjonen var en grunnmur for at han skulle oppleve et godt læringsmiljø. Han sier:

Når jeg hadde en dårlig relasjon så merket jeg at jeg ikke brydde meg og ville ikke bevise noe for den læreren ettersom jeg følte meg «stemplet» av den læreren uansett.

Jeg har utagert mye før, men den læreren jeg hadde god relasjon til fikk aldri se den utageringen. Hun opplevde aldri at jeg var en vanskelig elev. Hun hadde alltid troen på meg og det endret hele skolehverdagen min. Jeg begynte å like å gå på skolen. Jeg ble mye flinkere faglig og følte at hun så det jeg hadde behov for og det jeg trengte av tilrettelegging.

5.4.1 Lærer-elev-relasjonens betydning for faglig og sosial mestring

Underveis i intervjuene kom flere informanter inn på at positiv relasjon hadde sammenheng med faglig og sosial mestring. Basert på uttalelsene fra elev 1 og 2, har det vist seg at god relasjon med læreren kan bidra til økt trivsel og fokus i timene. Elev 2 spesielt, rapporterte at han hadde mindre utagering og bedre faglig progresjon som følge av en god lærer-elev-relasjon.

Elev 1 uttrykker betydningen av en positiv lærer-elev relasjon for hennes faglige prestasjoner. Hun bemerker at når hun føler at læreren har tro på henne, øker hennes følelse av mestring. Hun snakker også om lite tilrettelegging og følte at hun fikk lite hjelp i timene.

Jeg følte hun bare hadde bestemt seg for å gi meg dårlige resultater og hun vil ikke hjelpe meg. Det ble jo til at jeg ikke hadde noe motivasjon eller klarte å gjøre ting fordi uansett hvor mye jeg prøvde ble det aldri lagt merke til eller sett.

Lærer 4 sier at hun tror relasjonen mellom lærer og elev påvirker skolehverdagen i stor grad. Hun forteller at hvis elevene ikke føler på trygghet og kjenner det å ha en som bryr seg i klasserommet, hvordan skal de klare å lære og ha det greit både inne og ute. Hun utdyper:

Det påvirker også friminuttet og selv om de kanskje har venner så må det jo påvirke veldig hvis du ikke har relasjon med den som ser dem mest inne.

Lærer 3 forteller at hun opplever at den gode lærer-elev relasjonen gjør at hun har mer å gå på. Elevene kan oppleve at det gjerne er lettere å spør om hjelp både på det sosiale og det faglige hvis en ikke føler på mestring eller at en trenger hjelp. I sosiale situasjoner kan de gjerne lettere gi beskjed om at de trenger hjelp til å komme i gang med lek. Informanten inderstreker videre at en god relasjon til elevene kan hjelpe læreren med å bli kjent med dem og tilpasse undervisningen deretter. Lærer 3 snakker ut om en gang hun var vikar og ikke fikk tid å bygge god relasjon til en elev med ADHD. Hun forteller at dette påvirket hele klasseromssituasjonen:

Relasjonen påvirket hele klasseromsituasjonen. Det blir jo fort at hvis en elev gjør veldig mye ut av seg og utagerer, så er det fort at det smitter over på de andre. Så det var jo ikke den beste timen min, men det gikk greit, men ikke helt den standarden jeg hadde lyst til å ha det i.

Lærer 4 uttrykker:

Om elevene ikke har en god relasjon med læren tror jeg at det kan føre til mye utrygghet og da kan de føle på mer uro. Dette kan jo og føre til at impulskontrollen øker og de er mer bortfi ting, mer irritable og får ikke helt den roen inni seg selv til å gjøre det de kan og vil. Det blir en ond sirkel tenker jeg.

5.4.2 «Den dårlige relasjonen ødela mitt selvbylde»

Elevene fortalte at negative relasjoner gjorde noe med måten de så på seg selv og påvirket deres tro på seg selv i skolearbeidet. Elev 2 forteller om hvordan relasjonene påvirket han både som barn, men også når han ble eldre:

Når jeg hadde dårlige relasjoner følte jeg ikke jeg mestret skolen, og følte jeg ikke var en som fikk det til. Jeg ble redd for at jeg ikke klarte å bli noe når jeg ble voksen. Jeg tenkte ofte at jeg synes det var dumt at jeg ikke var flink som de andre i klassen. Det påvirket også mitt selvbylde når jeg ble eldre, jeg følte ikke jeg var noen som var flink på skolen og hadde nesten bare gidd opp.

Det virket som de dårlige relasjonene førte til vanskeligheter med å stole på nye lærere senere. I tillegg påvirket dette selvbildet senere i livet. Elev 1 utdyper også hvordan dette påvirket henne:

Den dårlige relasjonen ødela mitt selvbilde, fordi når jeg begynte på ungdomsskolen så hadde jeg så mange dårlige erfaringer at jeg tok det videre dit. Når læreren kjeftet på meg når jeg leste sent det som stod på tavlen, gjorde det at jeg ikke turte å lese høyt i timen. Hver gang læreren ville vi skulle lese høyt i timen så gikk jeg heller ut av klasserommet eller tullet med vilje fordi jeg ville ikke at hun skulle spørre meg. Når jeg fikk god tilbakemelding fra den læreren jeg hadde god relasjon til lærerne fikk jeg fort mestringsfølelse.

Elev 2 sier videre:

Det er mye jeg har gjort feil, men det er jo en grunn til at jeg oppfører meg som jeg gjør. Jeg går ikke på skolen for å tenke at jeg skal være en dårlig eller vanskelig elev, men når du føler at det er det læreren forventer av det så blir det litt til at du blir slik automatisk. Jeg følte ofte på frustrasjon og sinne og følte at hele verden var imot meg.

Lærer 3 forteller om at elevene ofte kan føle at de ikke passer inn i skolehverdagen ettersom det kan virke velig firkantet:

Jeg tror det er nyttig å vise elevene at man som lærer er interessert i dem og like det de holder på med, fordi skolen kan være veldig firkantet og ikke alle elever passer inn i en firkantet boks. Elevene kan derfor føle at de ikke får til noe, eller at de ikke får gjort det læreren ønsker at de skal gjøre. Det er derfor viktig å ha en følelse av at læreren faktisk er interessert i det elevene har motivasjon for og det de mestrer.

5.5 Hvordan bygge gode relasjoner til elever med ADHD

I denne delen av analysen har jeg som forsker prøvd å identifisere tiltak man kan gjøre som lærer med et mål om å finne ut mer om hvordan man kan bygge gode relasjoner til elever med ADHD. Målet er å se på hva de ulike informantene har sagt om hva som er viktig for å bygge en positiv og støttende relasjon til disse elevene. Gjennom å organisere informasjonen i ulike underoverskrifter basert på informantenes perspektiver, vil jeg identifisere noen av de viktigste faktorene som blir nevnt for å bidra til å skape en god relasjon mellom lærere og

elever med ADHD. Ved å gjøre dette har jeg da hatt en blanding av deduktiv og induktiv tilnærming til tolkningen av data. Enkelte tema som tillitt, se eleven, aksept og omsorg, struktur og grenser er det en deduktiv tolkning ettersom jeg hadde tilegnet meg disse temaene igjennom teorien jeg hadde gjort før. Temaene som tålmodighet, humor og holdning er en induktiv ettersom jeg fant disse temaene ut ifra hva informantene sa.

5.5.1 Tillitt

Elev 1 uttrykker at læreren ikke gjorde noe for å bygge opp tillitt til henne. Hun mener at lærere burde jobbe mer med å bygge opp tillitten for å kunne ha en bedre relasjon med elevene. Videre gir hun eksempelet på læreren på videregående skole som hun hadde lettere for å stole på og åpne seg til. Hun sier:

Jeg tror det er fordi hun gav meg signaler på at hun ville bygge tillitt til meg og prøvde virkelig å forstå meg og hvor alle handlingene mine kom fra.

Elev 1 nevner tillitt mange ganger i løpet av intervjuet som noe av det hun legger mest vekt på i en relasjon. Hun utdyper at det påvirker hennes atferd overfor lærere. Om hun ikke har tillitt til læreren sine sier hun at hun fort kunne gå i forsvarsmodus:

Med en gang jeg stoler på noen så føler jeg at de vil meg vell. Hver gang de lærerne jeg ikke stolte på sa noe til meg var jeg spydig tilbake. Hvis de hadde bygget tillitt kunne det gjort at jeg ikke reagerte slik jeg gjorde i ulike situasjoner.

Lærer 3 peker også på betydningen av tillitt i relasjonen mellom lærer og elever med ADHD. Hun understreker at tillitt er av stor betydning for elever med ADHD og at det er viktig å bygge opp en trygg og stabil relasjon mellom lærer og elev for å kunne oppnå tillitt. Hun sier:

Det er viktig at du som lærer er en trygg og tydelig voksen, en de kan stole på og som er forutsigbar, spesielt for de elevene med ADHD.

5.5.2 Lærere som har gode samtaler med eleven, lytter, ser eleven og har humor

Lærer 4 snakker om viktigheten av å ha en god samtale med elevene, der man snakker om

deres behov og hva lærere tenker. Hun understreker viktigheten av å legge til rette for at eleven kan føle seg trygge og akseptert, selv ved en dårlig dag. Dette mener hun kan være med på å forebygge negative følelser som skam og anger. Hun understreker også praktiske løsninger for å imøtekomme elevenes behov:

Hvis elevene er urolige, kan de ha stressball eller lignende for å hjelpe dem med å få utløp for stress. Jeg har også hatt avtaler med elever at de kan sitte bakerst i klasserommet i en korttrapp ettersom han følte han hadde mer roen der enn på sin egen plass.

Videre nevner lærer 4 at det er viktig å være oppmerksom på elevenes reaksjoner og å respondere raskt når elevene mister konsentrasjonen eller er urolige i timen.

Hvis de ikke er på i timene er jeg for eksempel veldig fort borte hos dem, setter meg ned ved siden av, tar en hånd på skulderen, vi legger gjerne egne avtaler for hva som er best for dem.

Hun uttrykker videre viktigheten av å lese kroppsspråket ettersom hun opplever de ofte kan holde inne det de føler:

Det er ofte slik at de gjerne ikke helt vil svare hvis du for eksempel spør om det går bra eller hva som har skjedd. Da er det viktig at du ikke bare ser forbi det og heller prøve å gi litt mer og spør mer.

Elev 2 reflektere hvordan lærere kan bygge opp relasjonen med elevene. Han mener det er viktig at lærer viser interesse og omsorg for elevene. Eksempelvis nevner han små kommentarer som lærere kan si: «*hei, hvordan går det?*» eller «*hei, det er kjekt å se deg igjen*». Han forteller at disse kommentarene kan hjelpe veldig mye og løfte opp humøret til eleven.

Han sier at ved å vise interesse og vise at en ønsker å bli kjent med eleven så føler eleven seg sett og satt pris på. Det kan gjøres gjennom å snakke med elevene, være oppmerksom og høre hvordan det går på skolen eller hjemme. Det nevnes at det å vise at man er tilgjengelig og til stede for elevene er viktig for å bygge opp tillitt og relasjon. Videre påpeker informanten at å slå av en vits og gjøre det kjekt å se læreren hver dag løfter opp humøret og kan bygge et

bedre forhold.

Informant elev 1 også gir uttrykk for et ønske om at lærere viser forståelse og ikke bare kjeftet på henne. Hun opplevde på grunnskolen at lærerne ikke tok seg tid til å forklare ting på en forståelig måte og har ikke tatt hensyn til at hun kan ha hatt utfordringer med å styre atferden sin. Hun sier:

Jeg føler de bare trodde jeg tullet i timene og ikke gadd å gjøre noe, men slik jeg følte på det var det mer at de ikke så meg og hvorfor jeg oppførte meg slik jeg gjorde.

Hun understreker betydningen av å ta eleven til side og forklare ting på en respektfull måte. Dette kan være viktig for å unngå at eleven føler seg misforstått og ignorert.

Lærer 3 nevner flere ganger i intervjuet at hun anser det som en fin innfallsvinkel i relasjonsbygging det å snakke om elevenes interesser og bruke tid på å bli kjent med dem som person utenfor skolen:

Hvis en har en elev som er interessert i for eksempel biler, brukt tid på å snakke om biler sammen, vis at du er interessert, gjerne les deg litt opp på temaet eller du kan spørre eleven om ulike ting som omhandler temaet. Ved å gjøre dette knytter du et sterkere bånd til den eleven og du har mer å gå på i klasserommet. Med et sterkere sosialt bånd har man med å gå på.

Hun nevner også viktigheten av humor. Elever med ADHD kan ofte oppleve lite motivasjon i skolen så det å lyse opp hverdagen litt med humor er viktig.

5.5.3 Lærerne må stå fram som gode rollemodeller

Basert på elev 1 og 2 tidligere uttalelse om deres oppfatning av lærernes holdninger til dem, ønsket jeg å undersøke om lærer 3 og 4 hadde noen tanker om læreres holdninger til elever med ADHD. Begge lærerne uttrykte at deres egne holdninger til disse elevene har en betydelig påvirkning på holdningene til medelever i klassen overfor elever med diagnosen. Lærer 3 uttrykker følgende:

Hvordan du er mot, og hvilke holdninger en lærer har til eleven plukker andre elever opp. Så hvis du har en god relasjon med alle elevene dine så vil elevene merke det de også, da

vil de og ha en bedre relasjon med de andre elevene. Det er kjempeviktig, superviktig, å være oppmerksom på det som lærer, at relasjonen din til elevene vil påvirke relasjonen til elevene imellom.

Lærer 4 forteller også at dette er svært viktig. Hun utdyper med en egen opplevelse hun observert:

Din holdning har veldig mye å bety. Jeg var i et klasserom en gang og der var det en elev som hadde litt problemer og hadde det vanskelig akkurat da. Læreren der var sånn «årh» og ble oppgitt, også gikk det 3 sekunder så hørte jeg bare 4-5 andre elever som gjorde akkurat det samme «årh» også med navnet etterpå. Da fikk jeg så vondt i magen for jeg tenkte at den voksne som står framme må jo gå fram med et godt eksempel med at «slik skjer, vi er ulike og vi aksepterer det», så det har veldig mye å si.

Lærer 4 forteller at det er viktig å snakke om ADHD og hvordan det kan påvirke eleven. Hun utdyper at hun snakket med eleven hun har hatt med ADHD og foreldrene om de synes det var greit å ta det klassevis med medelevene. Da har hun ofte tatt på tv-serien «sånn er jeg og sånn er det» episoden om ADHD, og snakker gjerne i klassen hvordan det føles å ha diagnosen. Hun sier:

Da har gjerne elevene rekt opp hånden og nevner at han/hun har ADHD og forklarer hvordan det er. Dette gir en veldig god samtale. Jeg føler med en gang at selv om de er små så har de en forståelse for det.

Videre nevner hun at har snakket om den tredelte hjernen i klassen, og forklarer til elevene at dersom noen har det vanskelig så er det ikke alltid sjefen i hjernen er koblet på. Hun utdyper videre til elevene at man da kan si ting eller gjøre ting yten at det er ment vondt. Ved disse samtalene merker hun at elevene får mer forståelse og det blir mer aksept og tillitt i klassen, og føler at elevene prøver mer å forstå hverandre. Denne tilnærmingen fra læreren viser en positiv holdning overfor elever med ADHD, der hun prøver å skape forståelse og aksept for elevenes situasjon. Det er også tydelig at læreren legger vekt på å involvere elevene og skape en trygg og åpen dialog om ADHD. Hun mener dette kan bidra til bedre relasjon både mellom lærer og elev, men også medelever.

5.5.4 Tålmodighet

Lærer 3 understreker viktigheten av tålmodighet, og beskriver dette som hennes beste egenskap i møte med relasjonsbygging. Informanten, elev 2, beskriver at han opplevde at lærerne fort ble sure på han, og når det ble slik, ble han også sur. Han sier:

Jeg husker veldig ofte at når jeg gjorde en lærer sur, så satt dette igjen hele året. Det ble ikke bedre, og jeg følte på at hver gang den læreren kom inn i klasserommet så var det dårlig stemning mellom oss.

Informanten forteller videre at en av lærerne prøvde å bygge relasjon etter mye utagering og krangling. Læreren prøvde å snakke med informanten for å prøve å gjøre det bedre, men når det ikke gikk raskt og hennes vei fortsatte den dårlige stemningen. Det kan virke som læreren ikke hadde tilstrekkelig tålmodighet til å fortsette å jobbe med relasjonen om ting ble vanskelig med eleven.

Elev 1 uttrykker også opplevelse med at lærere har prøvd å bygge opp relasjonen, men at forsøkene ikke var tilstrekkelige. Hun sier:

Alle har jo kanskje prøvd å bygge opp relasjonen, men ikke prøvd skikkelig. Det var veldig vagt og følte de gav opp veldig fort.

Dette tyder på at informanten opplevde at læreren ikke har brukt tilstrekkelig tid til å bli kjent med elevene og å forstå deres behov og perspektiv.

Som tidligere nevnt har informantene lærer 3 og 4 uttrykt at det kan ta lengre tid å bygge en relasjon med elever med ADHD og at det krever at man er tålmodig og bruker tid på dem. Dette kan støttes av uttalelsen fra lærer 4 som forteller at hun har måtte brukt mye tid på en elev som hun merket kunne være vanskelig å komme inn på. Hun forteller:

Jeg prøvde å holde den der samtalen og hele veien vise at du bryr deg og vil hjelpe, at du er der. Nå har vi brukt 1,5 år på en elev og har nettopp begynt å komt litt innpå og det vise jo at det lønner seg å stå på. Du kan jo ikke gi opp, man må tenke at en gang så kommer du innpå.

Det virker som informanten har vært tålmodig og brukt mye tid på å bli kjent med eleven og få eleven til å åpne seg.

5.5.5 Tilrettelegging

Elev 1 gir uttrykk for at hun hadde behov for mer tilrettelegging i skolen, men følte ikke at lærerne prøvde å hjelpe henne på denne fronten. Hun opplevde at hun trengte mer tid på prøver og grundigere introduksjoner på oppgaver. Hun sier:

Jeg husker at jeg etter hvert ble irritert fordi jeg følte ikke de prøvde å hjelpe meg å tilrettelegge for meg. Jeg trengte litt mer tilrettelegging som mer tid på prøver og introduksjon.

Hun sier at hun skulle ønske at hun ikke alltid trengte å be om det men at de heller tok henne til sides og forklare oppgavene oftere til henne. Hun hadde vansker med å komme i gang med oppgaver og dette kunne være noe av det som utløste at hun ofte ikke klarte å konsentrere seg ettersom hun ikke forstod oppgavene. Dette kan indikere at lærerne hadde manglende forståelse for elevenes behov. Hun sier videre:

De tilrettela ingenting. De sa jeg måtte ha legeerklæring for mer tilrettelegging. Så jeg føler ikke det ble gjort så mye, ettersom jeg ikke hadde diagnosen enda, men de prøvde heller aldri å finne ut hva som var galt.

Elev 2 forteller at de lærerne han hadde dårlig relasjon til opplevde han ikke å få tilstrekkelig tilrettelegging. Han uttrykker at han følte seg irritert over mangelen på tilrettelegging fra lærerne. Han forteller at han trenger mer instruksjoner og bedre forklaringer på oppgaver og oppgavetekster.

Hvis en lærer ser noen som sliter så er det viktig at du bruker litt ekstra tid, prøve å forstå og snakke med eleven. Lage en mer målrettet plan for elever som synes ting er vanskelig enn å bare gi masse oppgaver også klarer ikke eleven alt. Da kan eleven miste motivasjonen og ikke føle på mestring.

Han uttrykker viktigheten av å sette han i gang og bruke tid på å forklare oppgavene slik at han forstod dem. Han forteller videre:

Det var viktig med å sette meg i gang, brukte tid på meg og følge med om jeg fikk det til. Bruker 10 minutter for å få meg i gang og se at jeg forstår det, og deretter gå til noen andre og når man er ferdig der så kommer man tilbake til meg og ser om jeg har

forstått det. Ved å gjøre dette fikk jeg mer mestringsfølelse av å klare oppgavene.

Lærer 3 uttrykker at det å være tett på elever med ADHD i klasserommet er viktig. Hun poengterer at det er viktig å gå bort til elevene med ADHD etter at de har fått instruksjoner og skal starte oppgaver. Hun sier:

Elever med ADHD kan ofte slite med å komme i gang med forskjellige ting, og motivasjonen til å starte med oppgaver er ikke alltid til stede. Derfor er det viktig at vi som lærere hele tiden er tydelig på at man er der for å hjelpe den eleven.

De har gjerne et større behov for variasjon i undervisningen og generelt ellers. Disse elevene trenger også tydelige rammer og forutsigbarhet for å kunne fungere best mulig. De er gjerne elever som trenger ekstra støtte både innen det faglige og sosiale.

Lærer 4 forteller om tilrettelegginger som innebærer å lage egne avtaler med eleven:

For eksempel vet elevene hva en hånd på skulderen vil si, eller ved blikkontakt vet de at de kan finne fram stressball.

5.5.6 Aksept og omsorg

Lærer 4 snakker om betydningen av å akseptere elevene og gi dem omsorg om elevene skulle utagere i klasserommet. Hun understreker at det kan være nødvendig å ta elevene ut av klasserommet for å roe dem ned. Hun forteller at hun viser til elevene at hun er til stede og venter til elevene har roet seg ned og viser at hun er der for samtale etterpå. Hun viser til at dette signaliserer både omsorg og bekreftelse for elevens behov. Hun forklarer:

Jeg lar dem få roe seg, enten om det er med at de springe litt i gangen, springe rundt skolen, bare sitter og puster eller at jeg holder rundt dem, det spørs litt sånn fra elev til elev.

Det virker som informantene ønsker å møte elevene der de er, og tilpasse seg etter deres individuelle behov for å kunne hjelpe dem på best mulig måte. Samtidig viser det at hun ser viktigheten av å ha en profesjonell og ansvarlig tilnærming til situasjonen, ved å ta elevene ut av klasserommet når det er nødvendig og vente på at de skal roe seg ned før hun engasjerer

seg og dem i samtale.

Elev 1 legger stor vekt på betydningen av det å føle seg forstått og akseptert. Når hun fikk en god relasjon og en lærer hun hadde tillitt til opplevde hun det som veldig godt å endelig føle på å ikke være en byrde. Hun følte at lærerne ofte stemplet henne og ikke prøvde å forstå.

Hun sier:

Det er viktig å spør om hva eleven trenger enn å bare hoppe til konklusjoner.

Når eleven føler seg sett, forstått og støttet kan dette føre til økt motivasjon, bedre relasjon og mer mestringsfølelse.

Lærer 3 påpeker viktigheten av å ha en forståelse for at alle elever er forskjellige og at ulike elever trenger forskjellige tilpasninger og har forskjellige behov. Hun uttrykker at det er viktig å ha toleranse for ulikheter og at regler ikke nødvendigvis er de samme for alle. Hun understreker at det har stor betydning å opparbeide denne forståelsen hos elevene.

5.5.7 «Du kan godt være streng, men du må gi mye kjærlighet også»

Lærer 4 fokuserer på det å ha struktur og grenser i klasserommet. Hun sier at ved å sette rammer og strukturer i klassen, vil elevene få en forutsigbar hverdag som videre kan skape et trygt og godt læringsmiljø.

Du kan godt vær streng, men du må jo gi en del kjærlighet også, det skal ikke være autoritært. For jeg tenker at det er hvert fall viktig med rammer og strukturer for dem som trenger det. Det trenger jo egentlig alle.

Hun mener at man som lærer kan være tydelig og konsekvent i forhold til regler og forventinger i klasserommet, men samtidig være empatisk og inkluderende i måten man kommuniserer på.

Lærer 3 utdyper viktigheten av å ha klare og konsekvente rammer og regler for elever med ADHD. Hun sier at dette kan være essensielt for å skape trygghet og forutsigbarhet som igjen kan redusere stress og uro i klassen. Hun sier:

Hvis du har sagt en ting eller at du har en regel så må den regelen være lik hele tiden. Man kan ikke plutselig endre uten å snakke om det på forhånd.

I datamaterialet forteller også elev 2 om utfordringer som kan ha sammenheng med manglende struktur og forutsigbarhet.

For elever med ADHD er det viktig med litt struktur. Jeg følte at tankene flyr hele tiden og om det blir mye rot så kan det bli vanskelig å holde styr. Som lærer kan det være lurt å ha en plan, slik at de har oversikt over det de faktisk skal gjøre og i små doser.

Han påpeker videre viktigheten av struktur og grensesetting fra lærerens sin side og hvordan dette påvirket hans relasjon til læreren. Det understrekes at læreren han hadde god relasjon med var streng i starten, men samtidig veldig rettferdig. Han sier:

Hun var veldig flink til å prøve å forstå meg og mine behov. Når vi fikk den dype relasjonen, ble skolehverdagen min helt annerledes.

6.0 Drøfting

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærer-elev-relasjonen mellom lærere og elever med ADHD oppleves, hvordan man som lærer kan jobbe med å bygge opp gode relasjoner til elever med ADHD, og hvilken betydning dette hadde for eleven. I dette kapittelet vil jeg diskutere resultatet i lys av teori og tidligere forskning. Kapittelet er strukturert rundt tre hovedspørsmål: hvordan oppleves relasjonen mellom lærere og elever med ADHD? Hvordan kan lærere bygge opp gode relasjoner til elever med ADHD? Hvilken betydning har lærer-elev relasjonen for elever med ADHD?

6.1 Hvordan oppleves relasjonen mellom lærere og elever med ADHD?

Det er ikke å legge skjul på at lærer elev relasjonen kan bli utfordret med elever som utagerer eller forstyrrer undervisningen i klasserommet. Symptomer på ADHD går ofte ut på vansker med oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet (Ewe og Aspelin, 2021). For å kort oppsummere og gi en oversikt over hva disse vanskene kan innebærer kan oppmerksomhet- og konsentrasjonsvansker innebære at eleven ikke hører ordentlig etter når de blir snakket til, vansker med å oppfatte beskjeder, glemmer ofte og fort distraheret (Haugen, 2019, s.87). Ved hyperaktivitet kan det innebærer vansker med å sitte stille, urolige hender eller føtter, vipping på stolen, vandring i klasserommet, snakker mye (Zeiner, 2004, s.28-29). Ved impulsivitet kan det innebære vansker med å plumpe ut med svar før spørsmål er ferdigstilt, problemer med å vente på tur og avbryter andre (Haugen, 2019, s. 87).

Det er viktig å påpeke at det ikke vil være en fasit på hvordan alle elever med ADHD er, og som informantene også nevner er alle elever med ADHD ulike. Elevinformantene i min studie omtale det som krevende å sitte i ro på plassen sin og konsentrere seg. Symptomene på ADHD kan påvirke relasjoner med lærere og jevnaldrende negativt (Ewe og Aspelin, 2021). Grunnet elevene med ADHD sine vansker med impulsivitet, hyperaktivitet og konsentrasjon kan det påvirke klasseromssituasjonen og elevene kan oppfattes som slitsomme av medelever eller lærere som ofte kan føre til at disse elevene kommer i konflikter (Særsten, 2019).

Ewe og Aspelin (2021) viser til at relasjonen mellom lærere og elever med ADHD er betydelig mer anstrengt sammenlignet med relasjonen mellom lærere og typisk utviklede elever, og det kan se ut til at egenskapene i en ADHD-diagnose var assosiert med den

negative lærer elev relasjonen. I min studie får man et innblikk i elevperspektivet hvor informantene forteller om sine erfaringer med lærer-elev-relasjoner. De forteller at vansker med konsentrasjon og hyperaktivitet var noe som påvirket deres faglige prestasjon i skolen, men også deres atferd i klasserommet. Når informantene hadde vansker med å konsentrere seg og samtidig ikke fikk tilrettelegging i klasserommet gjorde det at de ofte fant på andre ting enn det de fikk beskjed om i timene.

En av elevinformantene forteller at han kanskje var litt «mye», og at de lærerne som klarte å håndtere det, førte til at han ikke følte på vansker på å bygge opp relasjonen til dem. Det kan tenkes at det informanten mener med det å være «mye» kan være de egenskapene han hadde ved ADHD som var konsentrasjonsvansker og var impulsiv og urolig, dette kan være noe som førte til at noen lærere synes han kunne være vanskelig å håndtere. Ifølge Stuhlman og Pianta (2001) har lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD ofte mer konflikt og mindre nærhet. Lærere rapporterte også at de følte seg mindre effektive i å håndtere atferden til disse elevene, og hadde mer negative følelser overfor dem (Stuhlman og Pianta, 2001). Dette tyder på at relasjonen mellom elever med ADHD og lærere kan være vanskeligere å bygge opp. Elev 1 og 2 forteller i tillegg at de følte seg fort stemplet av sine lærere og opplevde å få kjeft og korrigerings gjennom store deler av skolehverdagen. De opplevde mye dårlige relasjoner og følte fort at alle lærere var imot dem. Når en elev ikke føler at læreren liker ham eller henne, kan denne følelsen forsterkes ved mye korreksjon (Spurkeland, 2011, s.49-50).

Det kan se ut til at lærerinformantene og elevinformantene har noe ulik opplevelse av lærer-elev-relasjonen. Et noe overraskende funn var at lærerinformantene hadde få opplevelser av dårlig relasjoner til elever med ADHD. Forklaringen for dette kan være at lærerne har klart å ta utgangspunkt i tidligere erfaringer og tilegnet seg kunnskap for å finne en god måte å jobbe med relasjonen til disse elevene den dag i dag. Som forsker hadde jeg lest meg opp på temaet i tillegg til at jeg intervjuet elevinformantene først hvor det tydet på at relasjonen ofte kan være noe dårligere enn ved andre elever. Ettersom mye av forskningen antyder at mange opplever relasjonen som mindre nært og mer konfliktfylt til disse elevene hadde jeg muligens forventet at lærerinformantene også skulle gi uttrykk for at det var vanskelig til tider. Et funn i studien antyde at lærerne gjerne ikke er klar over hvordan relasjonen oppfattes av eleven selv. Det kan tenkes at det er læreren som oppfatter selv at det er positiv relasjon mellom dem og eleven, men at for eleven kan den oppfattes som konfliktfull. Det er viktig å nevne at dette ikke betyr at lærerinformantene i min studie ikke har god relasjon til elevene sine, det er svært mulig de har det. Som et funn i studien synes jeg likevel det var bemerkelsesverdig å se de

ulike synspunktene mellom lærere og elever om hvordan relasjonen er. En annen mulig forklaring på de ulike synene på relasjonene kan ses i sammenheng med teorien om rasjonelle valg og kognitiv teori (Damsgaard, 2003, s.50).

Damsgaard (2003, s.50) nevner at teori om rasjonelle valg handler om antagelse om at mennesket for det meste handler rasjonelt. Mennesket handler for det meste rasjonelt og baserer sine handlinger på oppfatningen av virkeligheten og deres egne ønsker. Ifølge Damsgaard (2003, s.50) fungerer handlingene som et middel for å få det man ønsker, og for å nå et fremtidig mål. Handlingene kan oppfattes som funksjonelle for elevene for å oppnå noe man ønsker, eller for å unngå noe du frykter. Elevene velger det som fremstår rasjonelt for dem (Damsgaard, 2003, s.50).

Kognitiv teori fokuserer på hvordan mennesker prosesserer informasjon og hvordan dette påvirker deres atferd. Man antar at menneskelig atferd og følelser blir påvirket av dets tanker, oppfatninger og tolkninger av situasjonen. Atferdsvanskene kan altså skyldes feilaktig oppfatning eller tolkning av informasjon, eller utilstrekkelige ferdigheter i problemløsning og beslutningstaking (Damsgaard, 2003, s.51). Elevene med ADHD kan oppleve å ikke ha de kognitive forutsetningene til å gjøre det som forventes av dem. I henhold til kognitiv teori og rasjonelle valg kan det foreligge flere faktorer som påvirker oppfatningen lærere har av relasjonen mellom dem og elever med ADHD. Å vurdere og tolke sosiale interaksjoner på andre måter på grunn av deres kognitive funksjoner og atferdsmessige utfordringer er noe elever med ADHD kan ha tendenser til. Dette kan føre til at elever med ADHD opplever relasjonen dårlig, selv om lærere ikke nødvendigvis opplever det samme.

Et eksempel kan være at elever med ADHD er mer sensitive for negative signaler og reagerer sterkt på selv små tegn til avvisning eller kritikk fra læreren (Ewe og Aspelin, 2021). Dette er det ikke sikkert alle lærere er klar over, noe som betyr at når deres kroppsspråk, eller kritikk overfor elevene kommer til syne kan elevene reagere sterkere på dette enn lærerne får med seg. Elever med ADHD kan også ha vanskeligheter med å oppfatte og tolke positive samhandlinger og bekreftelse fra læreren. Dette fører til at elevene fokuserer mer på de negative aspektene, enn de positive i relasjonen. På den andre siden kan lærere ha en tendens til å overvurdere kvaliteten de har på relasjonen med elever med ADHD. Dette kan skyldes lærerens rasjonelle valg om et ønske å oppnå og skape gode relasjoner. Lærerne kan være ekstra oppmerksomme på og huske best de positive øyeblikkene og suksesshistoriene. I tillegg kan de underkommunisere eller underestimere de mer utfordrende aspektene ved relasjonen

Det kan også foreligge flere grunner til at relasjonen oppleves så forskjellig fra lærer til elev. For det første så er ADHD en diagnose som varierer veldig fra person til person. Elevene kan ha ulike vansker og mangfoldet i personer med diagnosen gjør at vanskene fremstår som ulike. For det andre kan det lave utvalget av elevene med ADHD hatt lærere som ikke hadde nokk kunnskap om diagnosen og relasjonsbyggingen til disse elevene. I tillegg er dette elever som gikk på barneskolen for opp mot 10 år siden noe som betyr at forskning og kunnskap har utviklet seg, noe som også påvirker validiteten og reliabiliteten i denne studien.

Det var interessant å se på om lærerinformantene merket forskjell på å bygge relasjon med elever med ADHD, kontra elever uten. De begge påpeker at det er noe forskjell. De nevner at når de jobber med elever med ADHD prøver de å fokusere mer på de positive tilbakemeldingene og møtene med elevene. Den ene lærerinformanten nevner at elever med ADHD fort kan få seg en knekk fordi de hele tiden møter ting de ikke mestrer eller får til. Det nevnes også av den ene lærerinformanten at det kan oppleves som mer krevende å bygge relasjon til disse og at hun må jobbe mye mer intenst.

Både fra litteraturen og denne studien kommer det frem flere ulike grunner til hvorfor dette kan være mer krevende. Som informant 3 forteller kan elever med ADHD ofte oppleve mye korrigerende i skolehverdagen. Det kan vi også se hos elevinformantene hvor de sier at de ofte følte at lærerne var ute etter dem og at de fort gikk i forsvarsmodus og var på vakt når en lærer snakket til dem. Elever med ADHD kan ofte være mer sensitive ovenfor tonefall og uttrykk fra læreren (Ewe og Aspelin, 2021). Det kan tenkes at når elevinformantene ble sensitive overfor tonefall og uttrykk fra læreren, som førte til at de gikk i forsvarsmodus eller var på vakt, kunne det gjøre det vanskelig for lærerne å komme inn på dem. Elevinformantene forteller at de heller ikke hadde en god relasjon eller tillitt til læreren sin. Dette er noe som kan forsterkes ved mye korreksjon av atferd (Spurkeland, 2011, s.49-50).

En annen mulig grunn kan være preg av tidligere relasjoner. Elev 1 forteller at når hun begynte på ungdomsskolen hadde hun så mange dårlige erfaringer med lærere som hun tok med seg videre. Dette gjorde det vanskelig for henne å stole på lærere senere, og man kan tenke seg at hun kanskje var mer lukket og vanskeligere å komme inn på for de lærerne. På den måten ble læreren senere offer for kollegaers dårlige håndtering av disse relasjonene (Spurkeland, 2011, s.49). Spurkeland (2011, s.49) nevner at utfordrende elever som er vanskelige å bygge relasjon til ofte har opplevd dårlige relasjoner med lærere tidligere. Det kan tenkes at elevene da bærer mistilliten og usikkerheten til lærere videre inn i nye

relasjoner.

6.2 Hvordan kan lærere bygge opp gode relasjoner til elever med ADHD?

Det er essensielt for lærere å ha kunnskap om hvordan man kan etablere gunstige relasjoner med elever med ADHD, og å være kjent med punkter som kan ligge sentralt i å bygge positive relasjoner til elevene med diagnosen. I det følgende avsnittet vil jeg utforske vesentlige prinsipper for å utvikle gode relasjoner med ADHD-elever, som er blitt presentert både i teorien og analysen av forskningsmaterialet. Min tilnærming til forskningsmaterialet har både deduktiv og induktiv, ved at jeg bygger videre på punktene som allerede er beskrevet i tidligere forskningsartikler og teoretiske bidrag, samtidig som jeg inkluderer aspekter som fremkommer fra informantenes uttalelser. Det er viktig å påpeke at en god lærer elev relasjon ikke bare er viktig for elever med ADHD. Deler av diskusjonen handler om lærer elev relasjon for alle elever.

6.2.1 Kunnskap om diagnosen ADHD

Ut fra min studie kommer det fram at elever med ADHD ofte kan føle på at lærerne ikke vet hvordan man skal tilrettelegge for dem, noe som resulterte i frustrasjon fra elevens side. Det tyder på at lærere som har kunnskap om diagnosen har bedre muligheter for å tilrettelegge for disse barna ut fra deres behov (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ved å ha kunnskap om diagnosens symptomer og deres potensielle innvirkning på elevenes læring og sosiale trivsel, unngår man at elevene stigmatiseres, fremmedgjøres og redusere selvpoppfatningen deres (Ewe, 2019). Studien viser til at tilrettelegging ut fra elevens behov oppleves positivt og gir utgangspunkt for utvikling av elev-lærer relasjon, ettersom de føler seg sett og ivaretatt. Samtidig kommer det fram i studien at det ikke bare er lærere som bør ha kunnskap om diagnosen, men også medelever. Å tilegne seg kunnskap om ADHD for medelevene kan potensielt bidra til å unngå stigmatisering og skape et tryggere og mer positivt læringsmiljø. For å tilegne medelever kunnskap om diagnosen kan man som lærere snakke om det i klassen eller vise til serier som omhandler dette. Ut ifra informantene ser det ut til at det kan skape en felles forståelse i klassen om hvordan det fungerer og hva som kan være vanskelig for disse elevene.

En viktig faktor som kan bidra til forståelsen av elever med ADHD er Damsgaard (2003) sin studie om kognitive og relasjonelle valg. Kunnskap om diagnosen alene oppfattes ikke alltid å være tilstrekkelig. Som lærer kan man tenke at elevene handler igjennom relasjonelle valg. Handlingene kan oppfattes som funksjonelle for elevene for å oppnå noe de ønsker, eller unngå noe de frykter og handlingene kan for lærere virke lite hensiktsmessige (Damsgaard, 2003, s. 50). Ut ifra min studie kan det virke som at elevinformantene til tider ofte handlet rasjonelt i timene. En av elevinformantene delte sin erfaring med å forsøke å unngå situasjoner der hun måtte lese høyt i klassen. Dersom det ikke var mulig å unngå disse situasjonene, beskrev informanten at hun ofte ville handle uforsiktig og distrahere i timene i håp om å unngå å bli valgt ut av læreren til høytlesing. Fra et lærerperspektiv kan dette virke lite hensiktsmessig, men for informanten oppnådde hun ofte et mål om å unngå å lese høyt i timene. Ut ifra elevene sine historier virket det som lærerne til informantene med ADHD også handlet mye rasjonelt for å oppnå det de ønsker med timene. For disse lærerne virket det som viktig å komme igjennom undervisningsopplegget og derfor fjernet (satt eleven ut på gangen) «problemet» for å oppnå dette.

Når det gjelder kognitiv teori vil menneskelig atferd og følelser bli påvirket av dets tanker, oppfatninger og tolkninger av situasjonen. Derfor fokuserer kognitiv teori på hvordan mennesker prosesserer informasjon og hvordan dette påvirker deres atferd (Damsgaard, 2003, s.51). Ut ifra Damsgaard (2003) kan atferden skyldes feilaktig oppfatning eller tolkning av informasjon, eller utilstrekkelige ferdigheter i problemløsning og beslutningstaking. Videre nevnes også det å tenke seg godt om før man handler som en krevende prosess for mange, spesielt for elever med atferdsvansker (Damsgaard, 2003, s.53). Det kan tenkes at elever med ADHD opplever mangel på kompetanse når det gjelder å ta gode valg i ulike situasjoner. I min studie forteller elevene med ADHD ofte om en følelse av usikkerhet og utilstrekkelige ferdigheter når det kom til å ta beslutninger. Som lærer må man derfor hjelpe elevene og veilede dem til å ta gode beslutninger, men som Damsgaard (2003) nevner tar dette både tid og trening.

6.2.2 Aksept og omsorg

Ifølge Drugli (2012, s.54) er det viktig at lærere formidler aksept og varme til elevene for å unngå at de føler seg avvist og opplever avstand i relasjonen. Når elevene opplever varme og nærhet fra læreren, formidler dette aksept og omsorg (Drugli, 2012, s. 54). Informantene

forteller at det å være til stede for elevene og lytte til deres behov formidler en omsorgsevne ovenfor elevene. Som lærer kan man velge å la elevene roe seg ned før man tar en samtale med dem, i stedet for å skape en diskusjon eller heve stemmen. Om en lærer hadde valgt å heve stemmen og sett vekk fra behovene til eleven kunne dette skade relasjonen. Som lærer er det viktig å kommunisere på en demokratisk måte og gi elevene en følelse av å bli akseptert og hørt (Drugli, 2012, s. 54). Ulike måter man kan kommunisere demokratisk på til elevene er for eksempel å være oppmerksom og lyttende, gi elevene valgmuligheter, være tydelig og konkret i kommunikasjonen og være oppmuntrende. Det blir framhevet av Stuhlman og Pianta (2001) at lærere kan involvere elevene i beslutningsprosesser og klasseromsaktiviteter, noe som kan bidra til å bygge en følelse av eierskap og investering i klasserommet. Ved at informantene lar elevene få velge for hvordan de ønsker å roe seg ned på som kan være alt fra å springe i gangen til å snakke med henne eller få klem, bidrar dette til en demokratisk kommunikasjonsevne fra lærer til elev.

Elevinformantene fremhevet i studien at for dem handlet relasjonen mye om det å føle seg hørt, akseptert for den de er og forstått. Ut ifra lærerinformantene er det viktig å akseptere elevene for den de er, møte dem på deres nivå og vise en god forståelse for at alle elever er forskjellige. Som informantene også nevner kan skolen oppleves som «firkantet» og at alle skal passe inn i de normer og regler skolen setter, noe som i mange situasjoner ikke er tilfellet og som er uopnåelig. Stuhlman og Pianta (2001) viser til den store betydningen av at lærere har en god forståelse av elevenes behov og følelser. Fra elevinformantene sin side opplevdes det som at lærerne ofte hoppet til konklusjoner på hvorfor de oppførte seg som de gjorde, uten å prøve og forstå eller spørre henne hva de hadde behov for. Som lærer har man en rolle som skal være profesjonell og samtidig vise omsorg for elevene. Dette kan for eksempel bety å sette egne følelser og tanker til sides og lytte til elevene og prøve å forstå dem. Lærerrollen kan være vanskelig ettersom det er en stor samling av forventinger og forventet oppførsel til utførelse av yrket (Meld. St.12 (2008-2009), s.12). Det er en klar verdiplattform å skape et inkluderende fellesskap der mangfold og variasjonen i mangfoldet blir respektert (Meld. St.12 (2008-2009), s.12). Om en lærer ikke skulle akseptert at ikke alle elever passer innenfor det det «firkantete» med skolen, kan det bety at læreren heller ikke klarer å utøve mye av det den profesjonelle rollen innebærer. Det kan også bety at det heller ikke vil nå opp til de forventningene om å skape et inkluderende fellesskap hvor både mangfold og variasjonen i menneskene er respektert og akseptert.

Til tross for dette er det viktig å merke seg at lærerrollen også innebærer å sette grenser og

ikke godta alle handlinger og atferd fra elevene. Lærerjobben inkluderer mange områder med høye forventninger. Det kan innebære undervisningen, klassemiljøet, relasjonen til enkeltelever og samtidig forholde seg til skolens styringsdokumenter og generelt normer og regler i skolen for lærere (Dahl, 2016, s.30). Det kan derfor være vanskelig som lærer å finne en balanse mellom alle disse forventningene. Det kan tenkes at ut ifra det elevinformantene forteller var det vanskelig for deres lærere å balansere de ulike forventningene og at det derfor var vanskelig å vise både aksept og omsorg, og samtidig sette grenser. I studien understrekes viktigheten av å legge til rette for at eleven kan føle seg trygge og akseptert, selv ved dårlige dager for elevene. Elevene i studien uttrykker at de ofte følte lærerne var langsinte og at de dårlige dagene påvirket hvordan læreren så på dem resten av året. Det er viktig å respektere hverandre til tross for dårlige dager og vise at uansett hvordan ting har utspilt seg har man fortsatt omsorg, respekt og aksept for elevene.

6.2.3 Se elevene, respons og sensitivitet

Det kommer frem i studien at det er positivt hvis læreren viser interesse for elevene og deres liv. Nordahl et al. (2005, s.213) påpeker at vår opplevelse av en relasjon handler til en viss grad om at vi blir sett av den andre. Måter å se elever på kan være å lage en god samtale og snakke om elevenes behov, gi små kommentarer som «hei, hvordan går det», bruke tid på å bli kjent med eleven, snakke om deres interesser og vise at du er interessert og lytter, samtidig uttrykkes det viktigheten av å ha litt humor fra lærerens side. Ved å gjøre dette kan man både løfte opp humøret til eleven opp, men også knytte et sterkere bånd til elevene som kan bidra til å ha mer å gå på i klasseromssituasjonene. Det kommer frem i studien fra elev 2 at evnen til å ha humor og løfte opp stemning og humor er spesielt viktig for elever med ADHD. Det oppfattes at elever med ADHD ofte kan oppleve lite motivasjon i skolen og at det derfor er viktig at man kan lyse opp dagen for disse elevene.

Stuhlman og Pianta (2001) sier at ved å gi elevene oppmerksomhet, lytte til dem og uttrykke interesse overfor deres liv bidrar til å bygge positive lærer-elev-relasjoner. Som lærer er det viktig å vise at man verdsetter barns interesser, oppfatninger og erfaringer. Dette kan gjøres ved å lese seg opp på temaet eleven er interessert i, eller spørre spørsmål om temaet (Nordahl et al., 2005, s.213). Eleven skal føle at man som lærer faktisk er interessert i å bli kjent og ha en samtale utenfor det faglige eller skolemessige også. Læreryrket ses ofte på som et veldig hektisk yrket, med mange gjøremål på en dag og mye å forholde seg til. Når hverdagene blir

hektiske og man får en tidsbegrensning på alt man skal igjennom faglig kan det være vanskelig for lærere å sette av tiden til å bli kjent med elevene og snakke om interesser. Lærerinformantene uttrykker at det kan være hensiktsmessig å sette av mye tid i starten til å bli godt kjent med elevene. På den måten har elevene ofte lettere for å komme til læreren om de skulle trenge noen å snakke med eller uttrykke deres behov. Videre kan lærere også i inspeksjonstid snakke med elever om interesser og ulike temaer samtidig som de får se hvordan elevene er i en annen situasjon enn i klasserommet.

Studien viser til at elevene ofte opplevde negative responser fra læreren, mer enn positive. Dette innebar for eksempel å bli satt ut på gangen, sendt til rektor, kjefting eller straff på andre måter. Drugli (2012, s.53) sier at manglende respons eller negative responser som diskvalifiserer elevene, kan skade forholdet. Ut ifra det informantene sier virker det som disse negative responsene på deres atferd brøt ned relasjonen og tillitten til læreren. Tilpasset respons til elevene skal bidra til å bygge og vedlikeholde positive relasjoner mellom lærer og elev. Dette viser til at læreren har sett og forstått eleven, og at deres handlinger blir respektert og ivaretatt (Drugli, 2012, s.53). At en lærer responderer i lærer-elev-relasjonen er en viktig kvalitet (Ewe og Aspelin, 2021).

Som lærer er det viktig å gi respons som har en effekt på elevene. Det å sette elevene ut på gangen, sende dem til rektor og lignende virket lite effektivt ut ifra min studie. Det uttrykkes også frustrasjon fra elevene at lærere ikke snakket med dem og forklarte skikkelig, men heller valgte å «sende vekk problemet» og ikke håndterte situasjonen selv. Det virker som dette og førte til dårligere relasjon mellom lærere og elever ettersom de ofte kunne føle seg som en byrde av å bli sendt vekk. Stuhlman og Pianta (2001) sier at det er viktig å legge vekt på positive forsterkninger som å gi ros eller andre små belønninger for at elevene skal føle på mestringsfølelse. Studien min avslører at som lærer må man lytte til elevene, høre hva de har behov for og deretter tilpasse responsen. I tillegg er det viktig å fokusere på de positive møtene med elevene. Dette er spesielt viktig for elevene med ADHD ettersom de ofte kan oppleve mye korrigerende i skolehverdagen. Lærer 4 forteller at man kan lage egne avtaler med elevene om for eksempel hva en hånd på ryggen betyr, eller blikkontakt som kan bety å hente en stressball å fikle med i stede for. Det er også viktig å være fort borte hos elevene når elevene utagerer eller hvis man ser at konsentrasjonen ikke er til stede. Elevene vil da se at læreren forstår dem, respekterer dem og deres behov og responderer ut fra dette. Det kan igjen føre til gjensidig respekt og en bedre relasjon mellom lærer og elev.

Studien indikerer at det er viktig å lese kroppsspråket til elevene. Lærerinformantene opplever at elevene ikke alltid ønsker å uttrykke at de ikke har det bra eller hvorfor de ikke har det bra. Som lærer må man da vise at man ikke bare ser forbi det, men uttrykke interesse for eleven og at man er der for å hjelpe. Det uttrykkes også at elevene opplevde lite emosjonell sensitivitet fra mange av lærerne, noe som er avgjørende for å bygge en nær og positiv relasjon mellom lærer og elev. Dette innebærer at lærer er oppmerksom på og forstår elevene og raskt identifiserer deres signaler, reaksjoner og behov. Dette kan være ekstra viktig for elever som av ulike årsaker er sårbare i skolen (Drugli, 2012, s.53). Det å vise at man er oppmerksom og har forståelse for elevene kan bygge både tillitt og gjensidig respekt som er viktig i en god relasjon.

6.2.4 Struktur, grensesetting og den autoritative læreren

Å ha gode relasjoner mellom lærer og elev er avhengig av lærerens evne til å lede klassen (Drugli, 2012, s. 55). Studien viser at å balansere struktur og empati er et sentralt aspekt ved lærerrollen. Dette innebærer å være tydelig og konsekvent i kommunikasjonen av regler og forventinger i klasserommet, samtidig som man viser empati og inkluderende. Det er viktig med klare rammer og retningslinjer slik at elevene vet hva de skal gjøre og forstår at det foreligger regler som de skal forholde seg til (Ewe og Aspelin, 2021). Samtidig vil man i ledelse av barn trenge en balansegang på både empati og struktur. Studien min indikerer at å ha struktur og grenser i klasserommet er viktig for å skape et trygt og godt læringsmiljø, som videre fører til redusering av stress og uro i klassen. Elevene trenger forutsigbarhet i skolen. Som lærer bør man være streng samtidig som man også viser kjærlighet. Resultatene viser at elever med ADHD spesielt trenger struktur, og lærere som hadde god relasjon til eleven, samtidig som de hadde klare grenser og var rettferdige, også skapte en bedre skolehverdag for elevene. Ifølge Hughes, Cavell og Willson (2001) bør lærere jobbe med å etablere klare forventinger og grenser for atferd i klasserommet, som kan bidra til å redusere forvirring og konflikt.

Nordahl et al. (2005, s.217) sier at i ledelse av barn og unge framstår kontroll og varme som to sentrale dimensjoner. Med varme forstås kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne, mens kontroll er et uttrykk for i hvilken grad den voksne er tydelig og har klare forventinger til barn. Bear (1998, referert i Nordahl et.al. 2005, s.217) oppsummerte at autoritative lærere er best egnet til å hindre atferdsproblemer i skolen. En autoritativ lærer har høy grad av evne

til å styre eller ha kontroll med barnet, samtidig vil denne voksne være i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til barn, også til barn som viser problematferd (Nordahl et.al., 2005, s.218).

Ifølge elevene i studien, hadde de vansker med å samle sine egne tanker når lærere ikke hadde struktur på undervisningen. Dette førte til at atferdsproblemene hos elevene kunne utarte seg i for av utagering ettersom de ikke vet hva de skal gjøre. Stuhlman og Pianta (2001) nevner at ved å etablere tydelige forventinger til oppførsel i klasserommet, kan lærere bidra med å fremme elevene forståelse av hva som kreves av dem. Dette viser seg å redusere sannsynligheten for uønsket atferd (Stuhlman og Pianta, 2001).

6.2.5 Lærers kontroll over egen atferd og holdninger

Det virker som at det er viktig at lærere er bevisste på egne følelser, atferd og kommunikasjon i møte med elever som har ADHD. Studien gir innsikt en i elevperspektivet ved å beskrive opplevelser av lærernes holdninger og praksis i klasserommet. Det gis uttrykk for at elevinformantene ofte følte seg stigmatisert og urettferdig behandlet. Det blir delt erfaringer som å fort bli satt ut på gangen når en hadde gjort noe «galt» eller opplevelse av nedsettende kommunikasjon fra lærere. Det understrekes fra elevene at deres atferd kan være en respons ut fra lærers forventinger og manglende positive tilbakemeldinger, som ikke bare kommuniseres verbalt, men også gjennom kroppsspråk og tonefall. Hvis læreren lett mister selvbeherskelsen i vanskelige situasjoner, er det større sannsynlighet for at elevene også vil gjøre det samme. Særlig elever med atferdsvansker lærer mye av å ha en lærer som greier å håndtere vanskelige situasjoner på en konstruktiv og bevisst måte (Drugli, 2012, s.55). Elevene nevner flere ganger opplevelse av negative holdninger fra lærerne overfor dem. Det oppfattes at lærerne fort stemplet disse elevene som vanskelige, og hadde derfor vansker med å prøve å forstå dem. Endedijk et al. (2022) sier at lærere bør være oppmerksomme på sitt eget kroppsspråk og tonefall, og forsøke å være så positive og støttende som mulig. Samtidig må de unngå negative eller truende uttrykk som kan skade relasjonen (Endedijk et al., 2022). Ved at en lærer er i stand til å kontrollere sin egen negative atferd og uhensiktsmessige responser overfor elevene bygger dette opp forholdene gjennom respekt (Drugli, 2012, s. 55).

Vi kan også tenke oss at ettersom dette er fra et elevperspektiv kan vi ikke se bort fra at elevene fort følte at alle var imot dem ettersom det ble mye korrigerende av atferd. Til tross for

dette er det lærerens ansvar å møte elevene, kontrollere sin atferd og gi mer positiv oppmerksomhet til elevene.

Gjennom studien forekommer i tillegg lærerens perspektiv på forebygging av negative holdninger mot elever med ADHD. Det beskrives at det er viktig å forebygge negative holdninger både for lærerens del, men også for medelevene i klassen. Det beskrives situasjoner som har vært observert av lærerne at elevenes holdninger ofte tar etter læreren sine egne holdninger. Som lærer er man en sentral rollemodell for elevene, også i situasjoner som handler om å håndtere frustrasjoner, problemer og konflikter (Drugli, 2012, s.55). Akkurat som at elever med ADHD lærer mye fra læreren, gjør også andre elever i klassen dette. En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Å kontrollere egen atferd er derfor viktig, og det er også viktig å forebygge negative holdninger fra elevenes side. Særsten (2019) peker på viktigheten av å være oppmerksom på stigma og negative holdninger til diagnosen, og arbeide for å skape en inkluderende skolekultur der alle elever blir møtt med respekt og anerkjennelse. Ut fra studien uttrykkes ulike måter man som lærer kan gjøre dette på. Man kan snakke med elevene i klassen om for eksempel hva ADHD er, hva det innebærer, og hva som kan være vanskelig for dem. Ved å gjøre dette viser læreren at den selv prøver å forstå eleven og oppmuntrer elevene i klassen til også å ha en forståelsesfull og positiv holdning til denne diagnosen. Elevene speiler altså det læreren gjør.

6.2.6 Bygge tillit til elevene

Et sentralt kjennetegn på gode relasjoner er at det er tillit til stede mellom partene (Drugli, 2012, s. 51). I studien kommer det fram at tillitten elevene har til læreren spilte en avgjørende rolle for elevenes atferd. Dersom elevene ikke hadde tillitt til læreren, var de raskere til å gå i forsvarsmodus. Når det oppstod tillitt til læreren førte det derimot til en følelse av å være ønsket i klasserommet, og elevene reagerte derfor ikke like defensivt om de til eksempel skulle blitt korrigert av denne lærere. Det er interessant å merke seg at manglende tillitt til læreren kunne påvirke elevenes senere relasjoner i skolen.

Det forekommer i studien at når elevene fikk etablere en god relasjon til en lærer, signaliserte læreren dette igjennom viljen til å bygge tillitt, prøve å forstå henne og bakgrunnen for hennes handlinger. Lærerne som er imøtekommende og lyttende til elevene sine behov kan bidra til å

bygge en sterkere tillitt til elevene. Tillitt er noe som må fortjenes, og ifølge Drugli (2012, s.51) er gjensidig ønske om å ville hverandre vell en viktig faktor for å bygge denne tillitten. Tillitt fungerer som et lim i relasjonen ved å bygge bro mellom ulikheter og legge til rette for dialog (Drugli, 2012, s.51). Med utgangspunkt i studien oppfattes det som at når elev 1 ikke opplevde tillitt til læreren, kunne det være vanskelig å etablere en dialog med henne, da eleven opplevde at læreren ikke ønsket henne vel, selv om dette ikke trenger å være tilfellet fra lærerens side. Det framkommer i studien at man som lærer bygger tillitt ved å være forutsigbar, holde avtaler, rettferdig, imøtekommende og lyttende. Tillitt vokser frem gjennom positive samspill, når man opplever at den andre parten er pålitelig (Drugli, 2012, s.51) Det er lærerens ansvar å skape tillit hos elevene ved å være forutsigbar, holde avtaler, være troverdig, rettferdig, forståelsesfull, imøtekommende og lyttende (Drugli, 2012, s.52). Hughes, Cavell og Willson (2001) nevner at lærere kan bygge tillit med elevene sine ved å være konsekvente i sine interaksjoner og vise respekt for deres følelser og perspektiver. Likevel vil det å bygge tillitt være noe som kan ta tid med enkelte elever, og dette er noe som går over til egenskapen av å være tålmodig.

6.2.7 Lærere sin manglende tålmodighet til å knytte relasjon

I løpet av intervjuene dukket det underveis opp en egenskap som ofte ble nevnt i relasjonsbygging, nemlig tålmodighet fra lærerens side. Dette blir både nevnt eksplisitt og implisitt av informantene. Resultatene fra studien indikerer at når enkelte lærere forsøkte å etablere tillit med elevene, gav de raskt opp dersom tillitten ikke ble etablert relativt raskt. Dette kan tyde på at noen av lærerne til elevene kunne ta det personlig og ble skuffet eller frustrerte når elevene ikke viste tillitt med en gang. Læreren skulle da heller sett på årsaken til hvorfor elevene har vansker med å stole på læreren. Drugli (2012, s.52) påpeker at elever kan ha ulike årsaker til å være skeptiske til nye relasjoner. Når lærere strever med å oppnå tillitt hos en elev uten å bli anerkjent eller møtt med avvisning, kan det føre til sårhet og frustrasjon hos læreren. I slike tilfeller må man som lærer være bevisst på å ikke ta det personlig og heller evaluere situasjonen og bakgrunnen for det. Enkelte elever kan ha lite erfaringer med å bli møtt med tillitt. Det er her også tålmodigheten kommer inn som en egenskap som er viktig. Elevene oppfattet det som at om de en gang var utagerende, eller ikke gjorde det de skulle, satt dette ofte igjen hos læreren resten av året. Ut fra denne studien kan det oppfattes som at læreren ikke hadde tilstrekkelig tålmodighet til å fortsette og jobbe med relasjonen om ting

ble vanskelig.

Det er interessant å se på perspektivet til lærerne på hvorfor det kan ta lengre tid å bygge relasjonen til elever med ADHD. Det kommer fram at elever med ADHD kan være mer innesluttet og ha vanskeligheter for å stole på nye voksenpersoner. Det kan derfor ta lengre tid noe som kan kreve mye tålmodighet fra lærerens side. Det kommer fram at en lærer i studien har brukt opp mot 1,5 år på å prøve å komme inn på eleven og har nettopp klart det. Måten dette ble gjort på var å holde gode samtaler med eleven, vise at du bryr deg, er der for å hjelpe eleven og til slutt aldri gi opp. Ewe og Aspelin (2021) uttrykker at det er viktig å være tålmodig i å bygge relasjoner med elever med ADHD. Å utvikle gode relasjoner krever både tid og innsats, men kan ha stor betydning for elevenes læring og utvikling

6.3 Hvilken betydning har lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD?

En god lærer-elev-relasjon ser ut til å være spesielt viktig for elever som står i fare for å ha det dårlig på skolen. Ifølge Særsten (2019) kan elever med ADHD ha samspillvansker som kan føre til ekskludering av eleven i det sosiale fellesskapet. Det kan derfor betraktes at ADHD utgjør en risikofaktor for problemer med sosial integrering på skolen (Ewe og Aspelin, 2021). Forskning innenfor det spesialpedagogiske feltet kan vise at det ansees som spesielt viktig ettersom en positiv relasjon er assosiert med elevenes akademiske prestasjoner og sosialatferd noe som ofte kan være områder elever med ADHD opplever problemer med (Ewe, 2019).

Ut fra funnene i min studie kan det vise seg at om en lærer ikke har klart å bygge en god relasjon med klassen sin, fører dette også til mer bråk i klassen. Det kan tenkes at dette kan påvirke elever med ADHD sin konsentrasjon i klassen og i tillegg skape mer uro for dem. Dette er noe som igjen kan føre til mer utagering ettersom det oppstår vansker med konsentrasjon. Nordahl et al. (2005, s.210) sier at voksne som har god relasjon opplever mindre atferdsproblemer. Det nevnes i studien fra elev 2 at når han opplevde mindre nærhet og dårligere relasjon til læreren sin, brydde han seg mindre over å bevise noe positivt overfor læreren ettersom man uansett følte seg stemplet. Dette kunne føre til mer utagering blant elevene.

Lasko (2020) hevder at ingen undervisningsteknikk, uansett kvalitet, vil være vellykket med mindre det er positivt forhold mellom lærer og elev. Det kommer fram i studien at lærerinformantene opplevde økt trygghet, mindre uro, forbedrede læringssituasjoner og økt

motivasjon på skolen når det var god relasjon mellom læreren og elevene med ADHD. Relasjonen blir sett på som en grunnstøtte for all læring i skolen. En støttende lærer-elev-relasjon er en forutsetning for elevutvikling og det viser seg at en positiv lærer-elev-relasjon også er assosiert med bedre akademisk og sosial fungering for elevene (Ewe og Aspelin, 2021). Endedijk et al. (2022) sier at en god lærer-elev-relasjon kan bidra til å redusere risikoen for atferdsproblemer og frafall i skolen, og det er viktig for å skape en god læringsatmosfære blant elevene.

Basert på uttalelsene av informantene, teori og tidligere forskning på betydningen av god lærer-elev-relasjon for elever med ADHD, ble det i store deler nevnt hvilken betydning dette har på det faglige og sosiale for eleven. Ved respekt og positive tilbakemeldinger til elever med ADHD kan dette øke motivasjonen og skape en trygghet, noe som også kan gjøre at de klare å følge mer med i timene. Ut ifra min studie kan det virke som at når elevinformantene opplevde god relasjon, følte de seg utrygge og dette kunne trigge deres hyperaktivitet og utagering. Endedijk et al. (2022) understreker at lærer-elev-relasjonen har enda større betydning for elever som er utsatt for risiko for å utvikle atferdsproblemer. Det viser seg også at et godt forhold kan ha positive og langvarige virkninger på elevens livskvalitet og utvikling, noe som kan være spesielt betydningsfullt for elever som står overfor utfordringer i livet (Endedijk et al., 2022). Ewe (2019) sier at lærer-elev-relasjonen er en viktig faktor for elever med ADHD og deres trivsel og prestasjoner i skolen. I studien uttrykker lærerne mindre atferd som hyperaktivitet og uoppmerksomhet når relasjonen var god. Stuhlman og Pianta (2001) nevner at lærere ofte rapporterer om bedre atferd fra elevene og mindre hyperaktivitet når det er utviklet en positiv lærer-elev-relasjon.

En god lærer-elev-relasjon kan øke elevenes selvbilde, og er en sentral del som er viktig å nevne for studien. Utviklingen av et godt selvbilde kan føre til at elevene opplever økt motivasjon og trivsel, noe som videre kan føre til bedre akademiske prestasjoner og sosial tilpasning (Hughes, Cavell og Willson, 2001). Ifølge Haugen (2019, s.88) har elever med ADHD allerede en høy risiko for akademiske og sosiale utfordringer ettersom uoppmerksomheten og uroen kan føre til problemer i fag, spesielt lesing og matematikk. Derfor er det viktig å ikke i tillegg gi eleven dårlig selvbilde som kan føre til dårlig motivasjon og trivsel.

Elevinformantene i studien min opplevde at mye korrigerende, dårlig relasjon og lite tilrettelegging påvirker selvbildet, både som barn, men også senere i livet. Det kommer også

fram situasjoner fra informantene hvor læreren gav en negativ kommentar til elevene. Dette fikk elevene til å få dårlig selvbilde på seg selv akademisk. Det førte til at de prøvde å unngå for eksempel høytlesning, eller være i timene generelt. En lærers avvisning av elever med ADHD utgjør en risikofaktor ikke bare for skolefiasko, men også for ekskludering og avvisning av jevnaldrende, noe som kan føre til lav selvtillit og ensomhet (Ewe, 2019). Det kan se ut til at om elevene føler på lite oppløfting fra lærere, og i tillegg har dårlig relasjon, kan dette føre til en risiko for å ikke komme på skolen eller unngå ulike timer noe som igjen kan føre til dårligere faglige prestasjoner. Samtidig kan det tenkes at det kan oppleves som et utrygt klassemiljø og fører til at elevene ikke klarer å inkludere seg like mye sosialt når de ikke er på skolen. Det kommer fram at fra lærerperspektiv er det viktig å gi hyppige positive tilbakemeldinger for å bygge opp elevenes selvbilde slik at man kan unngå slike situasjoner.

7 Avslutning

Hovedmålet med denne oppgaven var å undersøke: «*Hvordan oppleves lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD, hvordan kan lærere bygge gode relasjoner med elever som har ADHD og hvilken betydning dette har for disse elevene*». For å oppnå dette formålet starter oppgaven først med å presentere en begrunnelse for valg av tema. Deretter følger en litteraturgjennomgang av relevant forskning før vi beveger oss videre til presentasjon av teori som er relevant for oppgaven. I metodekapittelet blir det redegjort for den kvalitative studien som ble gjennomført, hvor fire informanter, to lærere og to tidligere elever med ADHD, ble intervjuet. Informantenes utsagn ble presentert og analysert under resultat og analyse. Til slutt blir resultatene diskutert opp mot anvendt teori og tidligere forskning.

7.1 Oppsummering

Et av hovedfunnene i oppgaven er at lærere kan oppleve å ha bedre relasjon til elever med ADHD enn hva som faktisk er tilfellet. Elevinformantene i min studie fortalte at de ofte opplever dårlige relasjoner til lærere. Samtidig sier lærerinformantene at de opplever stort sett god relasjon med alle elevene de har hatt med ADHD. Flere forskningsartikler støtter dette opp og sier at elever med ADHD ofte har dårlige relasjoner til sine lærere, noen eksempler på forskningsartikler som nevner dette er Ewe (2019), Ewe og Aspelin (2021), Lasko (2020) og Stuhlman og Pianta (2001).

Funnene fra studien viser også at for å bygge relasjonen til elever med ADHD trenger de en lærer som er forståelsesfull, tillitsfull, har struktur, viser omsorg, tålmodig og aksepterer dem for den de er. Det nevnes av informantene at elever med ADHD trenger en lærer som setter grenser og har struktur, men som samtidig også viser mye kjærlighet og omsorg. Dette peker mot en autoritativ lærer. En autoritativ lærer er en som utøver både autoritet over barn og unge, samtidig som de er i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon (Nordahl et.al., 2005, s.218). Samtidig kommer det fram i studien at lærere må være oppmerksomme på å ha mye positive møter med eleven ettersom elever med ADHD ofte opplever mye korrigerende noe som kan skade relasjonen om det kun blir de negative møtene med læreren. Det er lærerens ansvar å bygge opp relasjonen til elevene, ettersom det er læreren som er den profesjonelle i rollen og den som står innenfor en maktposisjon (Lasko, 2020). I studien kommer det fram at lærere må vise interesse for elevene, og prøve å bli kjent

med elevene og deres interesser. Det er viktig å sette av tid til dette. Som informantene uttrykker kommer dette til fordel for deg som lærer i klasseromssituasjonen ettersom man da har mer å gå på. Elevene i studien uttrykker også at når læreren legger til rette for elevene slik at de føler på mestring opplevde de en bedre relasjon til læreren.

Fra lærerinformantene sin side nevnes det også at det er viktig å kunnskap om diagnosen, og kunne ha egne avtaler med eleven ut ifra deres behov. Det nevnes også at holdningene læreren har overfor elever med ADHD, ofte speiler seg igjen i medelevers holdninger til disse elevene ettersom lærerne står fram som rollemodeller for elevene. I tillegg står man som rollemodeller for dem ut ifra hvordan man håndterer situasjoner. Ifølge Drugli (2012, s.55) er man som lærer en sentral rollemodell for elevene, også når det handler om å håndtere frustrasjoner, problemer og konflikter. Dette er en viktig del å tenke og være bevisst på når man trer inn i lærerrollen.

Når det kommer til betydningen av god lærer-elev-relasjon for elever med ADHD viser funnene at det har en betraktelig stor betydning for elevene. Et av hovedfunnene viser at en dårlig lærer-elev-relasjon kan skade selvbildet til eleven både som barn og senere i livet. Ved hyppig korrigering og lite fokus på positive møter opplever informantene at de begynte å tvile på seg selv og sine evner på skolen, noe som førte til at de nesten gav opp skolen. Ewe (2019) nevner at en lærers avvisning av elever med ADHD utgjør en risikofaktor ikke bare for skolefiasko, men også for ekskludering og avvisning av jevnaldrende, noe som kan føre til lav selvtillit og ensomhet. Derfor er det viktig at læreren bygger gode relasjoner for å unngå disse risikofaktorene.

Videre kommer det fram i studien at lærer-elev-relasjonen hadde mye å bety for elevenes faglige og sosiale ferdigheter. Ved positive tilbakemeldinger, gode tilrettelegginger og vise en forståelse for elevene føler elevene på økt motivasjon, som videre gir bedre faglige prestasjoner. Det nevnes også fra elevinformantene i studien at når eleven hadde god relasjon til læreren ville dem bevise overfor læreren at de var «flinke» i timene. Dette førte da til at de fulgte mer med i timene og klarte det også bra faglig.

Med utgangspunkt i dette er et siste funn som kommer fram i studien er hvilken innvirkning relasjonen har på elevenes atferd. Som nevnt ovenfor uttaler elevinformantene om at de hadde respekt for læreren de hadde god relasjon til, og ønsket å bevise for lærer at de var «flinke». Dette førte til at de utagerte mindre i timene til denne læreren. Stuhlman og Pianta (2001)

nevner at lærere ofte rapporterer om bedre atferd fra elevene og mindre hyperaktivitet når det er utviklet en positiv lærer-elev-relasjon. I tillegg nevner også lærerinformantene at når relasjonen mellom lærer og elev er god, kan dette føre til mindre stress og uro, som fører til mindre utagerende atferd. Lasko (2020) hevder også at ingen undervisningsteknikk, uansett kvalitet, vil være vellykket med mindre det er et positivt forhold mellom lærer og elev. Noe som speiler det elevinformantene sier i studien min.

7.2 Avsluttende refleksjoner

Motivasjonen for å forske mer på dette temaet har blitt drevet av historier av lærer-elev-relasjonen fra bekjente, i tillegg til mine egne erfaringer som lærer på området. Som fremtidig lærer ønsket jeg å øke kunnskapen min om hvordan lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD oppleves, hvordan man kan bygge gode relasjoner til dem og hvilken betydning dette har for elever med ADHD. Informantene har beriket oppgaven min med egne erfaringer, eksempler og historier om lærer-elev-relasjonen til elever med ADHD. Selv om jeg føler at jeg sitter igjen med mange svar fra studien, har det også åpnet for flere spørsmål og nysgjerrighet.

Som snart nyutdannet lærer, opplever jeg en økende interesse og nysgjerrighet overfor hvordan denne relasjonen oppleves, hvordan man kan bygge den gode relasjonen og hva de gode relasjonene har å bety for elevene. Ifølge Ewe (2019, s.138) foreligger det mye studier rundt lærer-elev-relasjonen og betydningen det har for elevenes sosiale, emosjonelle og akademiske prestasjoner. Til tross for dette, er det begrenset forskning på elever med nedsatt funksjonsevne i skolen. Dette er oppsiktsvekkende spesielt fordi en god relasjon mellom lærer og elev ser ut til å være spesielt viktig for elever med ulike funksjonshemninger og for de som står i fare for å ha det dårlig på skolen (Ewe, 2019).

Etter å ha forsket på dette temaet selv mener jeg at relasjoner er noe som bør jobbes med til enhver tid på alle skoler. Dette er noe jeg kommer bevisst til å ta med meg når jeg til høsten trer inn i rollen som lærer.

7.3 Videre forskning

Selv om denne studien har gitt verdifull innsikt i lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD,

er det fortsatt flere områder som fortjener ytterligere utforskning. Et viktig aspekt som fortjener mer oppmerksomhet er betydningen av sosiale støttefaktorer i lærer-elev-relasjonen for elever med ADHD. Dette inkluderer å undersøke hvordan venner, medelever og familiemedlemmer kan bidra til å styrke eller svekke relasjonen mellom lærer og elev. Spesielt interessant kan være å se på skole-hjem-samarbeid i sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev.

I tillegg er det behov for å inkludere en bredere deltakergruppe i fremtidige studier. Dette kan bety å inkludere elever med ulike ADHD-typer, ulike aldre og flere lærere for å gi en mer nyansert forståelse av lærer-elev-relasjonen og dens variabilitet i ulike kontekster. Det anbefales også at fremtidige studier benytter mer dybdeundersøkelser for å få en grundigere innsikt i lærer-elev-relasjonen. Observasjoner i klasserommet og flere informanter kan bidra til å avdekke om det informantene sier i intervjuene speiler seg igjen i det som skjer i praksis. Samtidig kan man som observatør observere hendelser og situasjoner som kanskje ikke informantene selv oppfatter. Forskning på dette kan ha stor betydning både for lærere og elever med ADHD, og bidrar til å øke kunnskapen om hvordan vi kan tilrettelegge for en bedre skolehverdag.

8.0 Litteraturliste

- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 500-520). Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.) Gyldendal.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne*. Cappelen Damm akademisk
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C.J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L. & Mainhard, T. (2022). The Teacher's Invisible Hand: A Meta-Analysis of the Relevance of Teacher-Student Relationship Quality. *Review of Educational Research*. 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: a systematic literature review. *Emotional and behavioral difficulties*. 24(2), 136-155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Ewe, L. P. & Aspelin, J. (2021). Relational competence regarding students with ADHD – an intervention study with in-service teachers. *European journal of special needs education*. 37(2), 293-308. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872999>
- Folkehelseinstituttet. (2015, 20. Mai). *ADHD*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/adhd---faktaark/>
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk

- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*. 39(4), 289-301.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelige resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal.
- Lasko, B. (2020). The importance of Relationship Building with ADHD Students. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 12(2), 29-32.
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3.utg.). Gyldendal
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2001). Teachers' Narratives About Their Relationships With Children: Association With Behavior in Classroom. *School Psychology Review*. 31(2), 148-163.
- Særsten, C. A. (2019, 14. Februar). *AD/HD – Beskrivelse av diagnose og eksempler på tiltak for elever i grunnskolen*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/adhd-beskrivelse-av-diagnose-og-eksempler-pa-tiltak-for-elever-i-grunnskolen/>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg).
Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2022, 24. Juni). *ADHD*. Utdanningsdirektoratet
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/adhd/#a173296>

Zeiner, P. (2004). ADHD – en oversikt. I P. Zeiner, P. Arnsen, C. A. Bjercke, G. Bryhn, B. Drabitzius, A. K. Jynge, L. W. Karlsen, B. Langlette, A. R. Moen, T. Osborg, P. Osborg & G. Øgrim (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 18-71). Tell forlag

Vedlegg 1

Godkjenning fra NSD

12.05.2023, 12:29

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Lærer-elev-relasjon for elever med ADHD](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
147395

Vurderingstype
Standard

Dato
09.12.2022

Prosjekttittel

Lærer-elev-relasjon for elever med ADHD

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Knut Eriksen Eide

Student

Meline Samuelsen

Prosjektperiode

22.08.2022 - 16.05.2023

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 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold (ADHD diagnose) frem til 16.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i utvalg 2 har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltelever med ADHD.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Informasjonsskriv lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet ***ADHD og relasjonsbygging***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvordan man kan bygge opp relasjonen mellom lærer og elever med ADHD og hvilken betydning dette har for eleven både på det faglige og sosiale i skolen*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Elever med ADHD har ofte komplekse og sammensatte utfordringer. Igjennom livet til enhver lærer vil en mest sannsynlig få en elev med denne diagnosen. For alle elever vil det være viktig med god lærer-elev relasjon, men det kan være spesielt viktig for elever med ulike diagnoser. I oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lærere kan bygge god relasjon til elever med ADHD, og hvilken betydning dette har for både det faglige og sosiale for elever med ADHD. Innenfor dette skal jeg videre se på hva som kan være utfordrende med lærer-elev relasjon for elever med ADHD og hvordan jobbe med dette for å bygge gode relasjoner.

Med utgangspunkt i dette temaet er min nåværende problemstilling for masteroppgaven følgende:

Hvordan kan lærere bygge opp god relasjon til elever med ADHD? Og hvilken betydning har dette for det faglige og sosiale i skolen for elever med ADHD?

Denne problemstillingen vil jeg besvare igjennom en kvalitativ studie, hvor jeg ønsker å få innblikk hos læreres opplevelser knyttet til dette. For å få dette til ønsker jeg å gjennomføre et forskningsintervju med 4-5 informanter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Meline Samuelsen (student), Knut Eriksen Eide (hovedveileder) og Lok Subba (biveileder) er i samarbeid med Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som har erfaringer med ADHD for å høre om deres opplevelser og erfaringer med relasjonsbygging knyttet til elever med ADHD. Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med dette, og er derfor egnet informant til prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du fortsatt ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg rundt 1 time. Vi kan avtale å møtes på et tidspunkt og sted som passer din timeplan. Intervjuet vil være mellom deg og meg, og all informasjon om deg til anonymiseres i oppgaven. Det vil bli benyttet lydopptak under intervjuene for å sikre at jeg siterer riktig, og disse vil transkribert i etterkant.

Spørsmålene i intervjuet inneholder spørsmål som tar utgangspunkt i dine erfaringer og opplevelser som lærere. Spørsmålene tar utgangspunkt i lærer-elev relasjon, hvordan jobbe med denne relasjonen og utfordringer og muligheter knyttet til relasjonen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (student) som vil ha tilgang til personopplysningene om informantene. Det er også kun jeg som har tilgang til lydopptakene. Intervjuet vil være mellom deg og meg, og all informasjon om deg til anonymiseres i oppgaven. Disse opptakene er det bare jeg som vil høre og vil oppbevares, i likhet med transkriberingsmaterialet, på en minnepenn i et låsbart skap. I transkriberingen av materialet, vil alle dine bidrag anonymiseres slik at de ikke kan spores tilbake til deg. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene som gis, vil navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Hovedveileder og biveileder vil kunne ha tilgang til det anonymiserte transkriberte materialet for videre veiledning i oppgaven. Lydopptakene og transkriberingen blir slettet når oppgaven er ferdigstilt.

I publikasjonen (masteroppgaven) vil deltakerne og dataene anonymiseres på en slik måte at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil ikke oppgis hvilken skole dataene er samlet inn på, og informantenes navn vil bli byttet ut med fiktive navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16.05.2023. Ved forskningsprosjektets slutt vil alle personopplysninger, data og eventuelle opptak fra prosjektet bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen på Vestlandet, ved fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett* har NSD-Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student Høgskolen på Vestlandet, fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Meline Samuelsen, Tlf: 95728849
- Hovedveileder Høgskolen på Vestlandet, Knut Eriksen Eide, Tlf: 55585904 eller e-post: knut.eriksen.eide@hvl.no
- Biveileder Høgskolen på Vestlandet, Lok Subba, Tlf: 55585983 eller e-post: Lok.subba@hvl.no
- Vårt personvernombud, Trine Anniken Larsen, Tlf: 55587682 eller e-post: trine.anniken.larsen@hvl.no

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

- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvern@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Knut Eriksen Eide
(Hovedveileder)

Meline Samuelsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjonsbygging for elever med ADHD i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Informasjonsskriv tidligere elever med ADHD

Vil du delta i forskningsprosjektet

ADHD og relasjonsbygging

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvordan man kan bygge opp relasjonen mellom lærer og elever med ADHD og hvilken betydning dette har for eleven både på det faglige og sosiale i skolen*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Elever med ADHD har ofte komplekse og sammensatte utfordringer. Igjennom livet til enhver lærer vil en mest sannsynlig få en elev med denne diagnosen. For alle elever vil det være viktig med god lærer-elev relasjon, men det kan være spesielt viktig for elever med ulike diagnoser. I oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lærere kan bygge god relasjon til elever med ADHD, og hvilken betydning dette har for både det faglige og sosiale for elever med ADHD. Innenfor dette skal jeg videre se på hva som kan være utfordrende med lærer-elev relasjon for elever med ADHD og hvordan jobbe med dette for å bygge gode relasjoner.

Med utgangspunkt i dette temaet er min nåværende problemstilling for masteroppgaven følgende:

Hvordan kan lærere bygge opp god relasjon til elever med ADHD? Og hvilken betydning har dette for det faglige og sosiale i skolen for elever med ADHD?

Denne problemstillingen vil jeg besvare igjennom en kvalitativ studie, hvor jeg ønsker å få innblikk hos både tidligere elever med ADHD opplevelser knyttet til dette. For å få dette til ønsker jeg å gjennomføre et forskningsintervju med 4-5 informanter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Meline Samuelsen (student), Knut Eriksen Eide (hovedveileder) og Lok Subba (biveileder) er i samarbeid med Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med tidligere elever med diagnosen ADHD, for å høre om deres opplevelser og erfaringer med relasjonsbygging med deres tidligere lærere. Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med dette, og er derfor egnet informant til prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du fortsatt ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg rundt 1 time. Vi kan avtale å møtes på et tidspunkt og sted som passer din timeplan. Intervjuet vil være mellom deg og meg, og all informasjon om deg til anonymiseres i oppgaven. Det vil bli benyttet lydopptak under intervjuene for å sikre at jeg siterer riktig, og disse vil transkribert i etterkant.

Spørsmålene i intervjuet inneholder spørsmål som tar utgangspunkt i dine erfaringer og opplevelser med lærere og relasjonen til disse. Spørsmålene tar utgangspunkt i lærer-elev relasjon, hvordan jobbe med denne relasjonen og utfordringer og muligheter knyttet til relasjonen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (student) som vil ha tilgang til personopplysningene om informantene. Det er også kun jeg som har tilgang til lydopptakene. Intervjuet vil være mellom deg og meg, og all informasjon om deg til anonymiseres i oppgaven. Disse opptakene er det bare jeg som vil høre og vil oppbevares, i likhet med transkriberingsmaterialet, på en minnepenn i et låsbart skap. I transkriberingen av materialet, vil alle dine bidrag anonymiseres slik at de ikke kan spores tilbake til deg. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene som gis, vil navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen

navneliste adskilt fra øvrige data. Hovedveileder og biveileder vil kunne ha tilgang til det anonymiserte transkriberte materialet for videre veiledning i oppgaven. Lydopptakene og transkriberingen blir slettet når oppgaven er ferdigstilt.

I publikasjonen (masteroppgaven) vil deltakerne og dataene anonymiseres på en slik måte at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil ikke oppgis hvilken skole dataene er samlet inn på, og informantens navn vil bli byttet ut med fiktive navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16.05.2023. Ved forskningsprosjektets slutt vil alle personopplysninger, data og eventuelle opptak fra prosjektet bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen på Vestlandet, ved fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett* har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student Høgskolen på Vestlandet, fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Meline Samuelsen, Tlf: 95728849
- Hovedveileder Høgskolen på Vestlandet, Knut Eriksen Eide, Tlf: 55585904 eller e-post: knut.eriksen.eide@hvl.no

- Biveileder Høgskolen på Vestlandet, Lok Subba, Tlf: 55585983 eller e-post:
Lok.subba@hvl.no
- Vårt personvernombud, Trine Anniken Larsen, Tlf: 55587682 eller e-post:
trine.anniken.larsen@hvl.no

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@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Knut Eriksen Eide
(Hovedveileder)

Meline Samuelsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjonsbygging for elever med ADHD i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide lærere

Intervjuguide

Før Intervju:

- Takke for oppmøte.
- Informere om studien, gjennomføring og behandling av intervjuet etterpå.
- Avklare tidsramme.
- Informere om frivillig deltakelse og at det er mulighet for å trekke seg når som helst.
- Be om tillatelse til å ta opp intervjuet.
- Informere om bruk av datamaterialet og anonymisering.
- Spørre om det er noen spørsmål før vi begynner.

Innledning

- Hvilken stilling har du i dag?
- Kan du fortelle litt om din bakgrunn i skolen? (Utdanning, arbeidserfaring)
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvilke erfaringer har du med diagnosen ADHD?

Hoveddel

- Hva legger du i begrepet relasjon?
- Hvilke tanker og refleksjoner har du gjort deg angående elever med ADHD?
- Har du møtt på noen utfordringer knyttet til elever med ADHD?
 - Hvordan opplevde du dette?
 - Hvordan gikk det?
 - Dersom dårlig: Hvorfor tror du det ble sånn?
 - Dersom bra: Hva tror du gjorde at det ble løst bra
- Har du mye kjennskap til denne diagnosen?
 - Føler du at du har fått opplæring eller hjelp med å forstå diagnosen?
 - Dersom ja. (hvordan opplevde du dette?)
 - Dersom nei. (hvorfor ikke)
- Gjennom dine erfaringer, hva opplever du som utfordrende knyttet til relasjonen med elever med ADHD?

- Kan du utdype?
 - Kan du fortelle om en opplevelse knyttet til dette?
- Kan du fortelle om hvordan du/dere arbeider for å skape gode elev-lærer relasjoner til elever med ADHD?
- Hva tror du er viktige egenskaper å ha som lærer for å jobbe med elever med ADHD?
 - Hvorfor tror du det er viktige egenskaper?
- Hvordan vil du typisk beskrive relasjonen mellom deg og ulike elever med ADHD?
 - Hvorfor tror du relasjonen er slik?
- Hvordan starter du med å bygge en relasjon?
 - Føler du det hjelper?
 - Dersom ja. Hvordan da?
 - Dersom nei. Hvorfor ikke?
- I hvilken grad mener du at du selv klarer å tolke disse elevene sine behov?
- Tror du at elever med ADHD opplever sosiale utfordringer i sin skolehverdag?
 - Har du opplevd eller sett dette?
 - Gjorde du noen tiltak for denne eleven?
 - Opplever du at relasjonen din til denne eleven har påvirket din evne til å sette i gang tiltak?
 - Tror du at lærer-elev-relasjonen kan ha betydning for ADHD-elevens utfordringer i skolen?
 - Hvorfor/hvordan? Hvorfor ikke?
- Hvordan jobbet du som lærer med disse utfordringene for eleven?
- Opplever du forskjeller mellom å bygge relasjon til elever uten ADHD sammenlignet med elever med ADHD?
 - Hvordan er det eventuelt forskjellig?
 - Hvorfor tror du det er annerledes?
- Opplever du det spesielt viktig å bygge relasjon med elever med ADHD?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du eller noen du kjenner opplevd dårlig relasjon til en elev med ADHD?

Hvordan påvirket dette eleven?

 - Kan du fortelle mer?
 - Kan du fortelle en historie som viser dette?

- Jobbet du eller den du har kjennskap til med å prøve å bygge bedre relasjon til eleven?
 - Hvordan gjorde du/den dette?
 - Hvordan ble relasjonen etterpå?
- Hvordan tror du lærer-elev-relasjonen kan påvirke skolehverdagen til elever med ADHD?
 - Hvorfor tror du dette?
 - Kan du fortelle om en erfaring med dette?
- Hvordan tror du denne relasjonen kan påvirke den sosiale og faglige mestringen til eleven?
 - Har du en historie som viser dette?
- Hvordan jobber du for å bygge god relasjon til elever med ADHD?
 - Føler du det det hjelper?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Kan du komme med eksempler på hvordan du har gjort det tidligere?

Avslutning

- Opplever du å fått sagt det du synes er viktig å fortelle?
- Ønsker du å tilføye noe?

Vedlegg 5

Intervjuguide tidligere elever med ADHD

Intervjuguide

Før Intervju:

- Takke for oppmøte.
- Informere om studien, gjennomføring og behandling av intervjuet etterpå.
- Avklare tidsramme.
- Informere om frivillig deltakelse og at det er mulighet for å trekke seg når som helst.
- Be om tillatelse til å ta opp intervjuet.
- Informere om bruk av datamaterialet og anonymisering.
- Spørre om det er noen spørsmål før vi begynner.
- Fortelle at personen ikke skal nevne navn eller andre opplysninger om andre personer.

Innledning

- Kan du fortelle litt om deg selv og diagnosen ADHD?
- Kan du beskrive hvordan du opplevde en helt vanlig skolehverdag på barneskolen slik du husker det?
- Hvordan hadde du det på skolen?
- Kan du fortelle litt om hvordan ADHD påvirket din skolehverdag?
- Hva opplevde du som mest utfordrende i din skolehverdag?

Hoveddel

- Hva var en god lærer for deg?
 - Hvordan var en dårlig lærer for deg?
- Hva tenker du elever med ADHD vil trenge av læreren sin?
- Opplevde du faglig mestring i skolen?
 - Hva tror du var grunnen til dette?
 - Hva gjorde at du ikke opplevde mestring?
 - Hva gjorde du da?
 - Hvordan gikk det?
- Opplevde du sosial mestring i skolen?
 - Hva tror du var grunnen til dette?

- Hva tror du gjorde at du ikke opplevde sosial mestring?
- Hva legger du i begrepet relasjon?
- Hva mener du er viktig for å bygge en god relasjon?
 - Hvorfor tenker du dette er viktig?
 - Kan du komme med eksempel?
- Uten å nevne navn: Hvordan var relasjonen til lærerne dine i barneskolen?
 - Uten å nevne navn: Hva var dine opplevelser i disse situasjonene?
 - Opplevde du mest gode eller dårlige relasjoner til lærerne dine?
 - Hva var grunnen til dette tror du?
 - Hvordan gikk læreren frem for å forstå dine behov?
 - Hvordan følte du det gikk?
- Hvis du tenker på en lærer du hadde god relasjon til uten å nevne navn: hva synes du var viktig i relasjonen med læreren din?
 - Hva opplevde du læreren gjorde for å skape god relasjon til deg?
 - Hvordan påvirket denne relasjonen deg?
 - Hvordan var denne læreren annerledes fra andre?
 - Hva vil du si denne lærerens viktige egenskaper var for deres relasjon?
- Hvordan var det for deg å bygge relasjon til voksne i skolen?
 - Hvorfor var dette vanskelig/lett?
- På hvilken måte følte du at læreren hadde forståelse for deg og din ADHD?
 - Hva gjorde læreren som fikk deg til å føle på dette?
- Hvilke behov hadde du i skolen med tanke på ADHD og følte du læreren klarte å ivareta disse behovene?
 - Hva gjorde hun da?
 - Hvordan gikk hun frem?
 - Hvordan gikk det?
 - Hva tror du gjorde at det gikk bra eller ikke bra?
- Hvordan opplevde du det sosiale i skolehverdagen (medelever, voksenrelasjon)
- Hvordan gikk det med det faglige for deg i skolen?
 - Hvorfor tror du at du mestret noen av fagene bedre enn de andre?
- Hvordan tilrettela læreren for faglig mestring for deg?
 - Hvordan tilrettela læreren for sosial mestring for deg?

- Hva gjorde hun da?
 - Opplevde du dette hjelp?
 - Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Uten å nevne navn: Har du generelt erfaring med dårlig relasjon til en voksen på barneskolen?
 - Hvordan påvirket dette din skolehverdag? (Faglig/sosialt)
 - Har du en historie om dette?
 - Hva tenker du denne læreren kunne gjort annerledes for å skape bedre relasjon?
 - Prøvde læreren å bygge opp relasjonen med deg?
 - Hvordan opplevde du dette?
- Hvor stor betydning tror du relasjonen til læreren din hadde å si for dine sosiale og faglige mestringer?
- Hvordan tenker du lærere kan jobbe med å bygge opp bedre relasjon til elever med ADHD?
- Er det en lærer-relasjon som har satt «dypere spor» enn andre i din skolegang på barneskolen?
 - Hvordan påvirket denne relasjonen deg?
 - Ønsker du å fortelle en historie som viser til denne relasjonen?

Avslutning

- Opplever du at du har fått sagt det du synes er viktig å fortelle?
- Er det noe du vil tilføye?