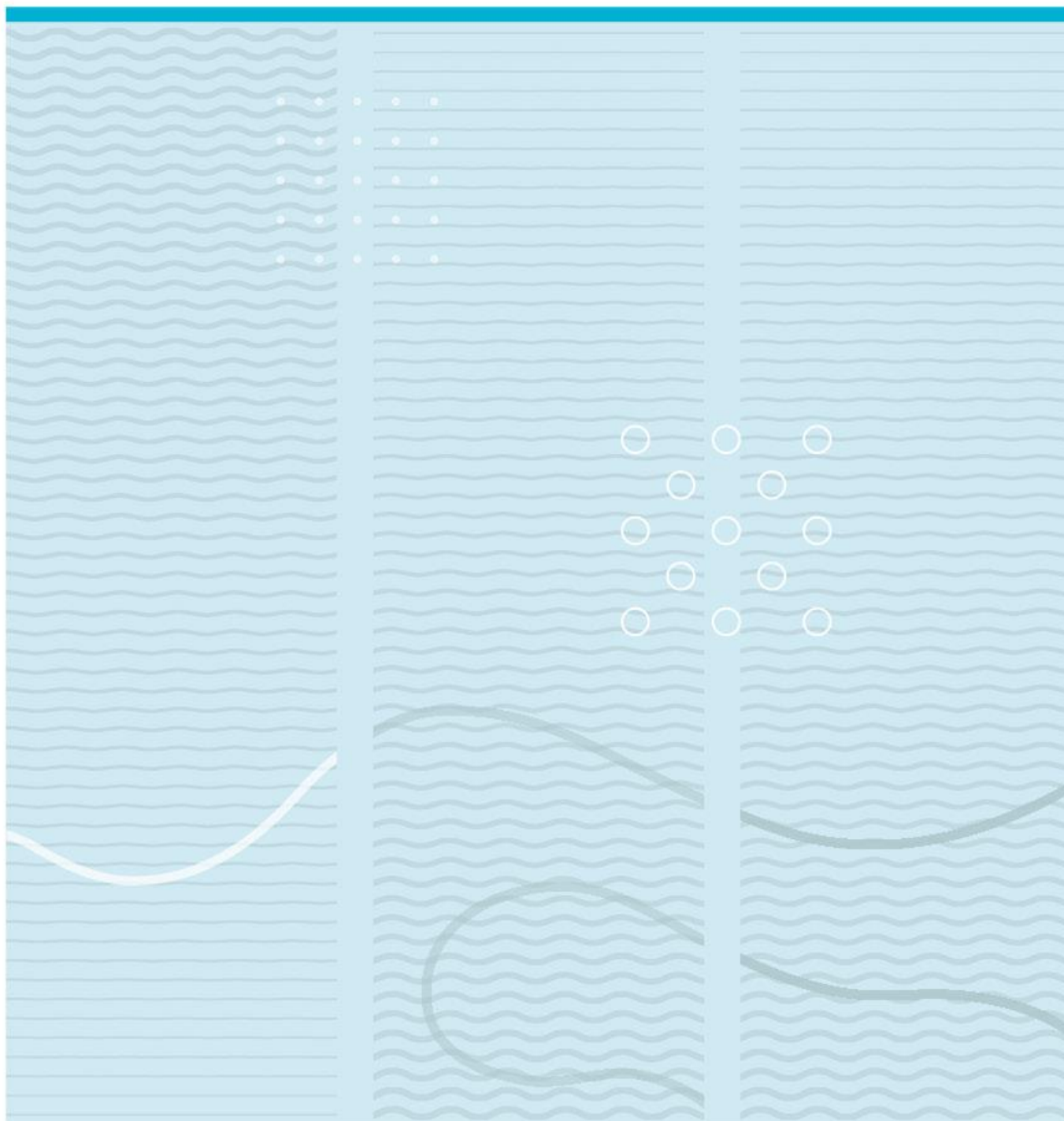


Ulrikke Andresen

# Styrken i relasjoner

Relasjonsbygging med ADHD-elever i lys av Axel Honneths anerkjennelsesteori



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Ulrikke Andresen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Masteroppgaven undersøker læreres erfaringer med relasjonsarbeid overfor elever med ADHD-diagnosen. Formålet med oppgaven er å få kunnskap om hvilke relasjonspraksiser lærere erfarer at fungerer i deres arbeidshverdag, og hvorvidt disse erfaringene har betydning for disse elevenes utvikling. Dette belyses gjennom to forskningsspørsmål: Hvordan forstår lærere begrepet relasjonskompetanse og betydningen av dette i deres møte med elever som har ADHD? Hva forteller lærerne om hvordan de bruker relasjonskompetanse for å tilrettelegge for elever med ADHD, både for egen utvikling og som en del av klassefelleskapet?

Opgaven er skrevet innenfor forskningsprosjektet "På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk" (PraksIS) ved Universitetet i Sørøst-Norge, med mål om å finne hva de som arbeider med barn og unge erfarer at fungerer i arbeidet med spesialpedagogikk i arbeidshverdagen. Mitt utvalg består av fem kvinnelige lærere fra Sørøst-Norge, i aldersspennet 45-55 år. Alle ble intervjuet av undertegnede.

Studien tar utgangspunkt i Axel Honneths anerkjennelsesteori, hvor individers erfaringer av anerkjennelse sees som en forutsetning for utvikling og selvrealisering, og dermed et godt samfunn.

Metoden som benyttes er kvalitativt intervju med semistrukturert oppbygning. Analyseverktøyet som brukes er tematisk analyse.

Analysens funn viser at lærere ser gode relasjonserfaringer som sentralt for elevenes utvikling, særlig når det gjelder barn og unge med ADHD. Dette fordi det er flere risikofaktorer for at disse elevene strever faglig og sosialt. Lærerne viser at de bruker relasjonen mellom seg og eleven som et grunnlag for å tilrettelegge for elevens faglige og sosiale utvikling. Det innebærer at læreren må møte eleven med omsorg, empati og varme, samt bygge opp under elevens autonomi, dersom læreren skal kunne bidra til elevens positive utvikling. Funnene drøftes ytterligere på bakgrunn av teori og forskning. I lys av drøftingen, ser funnene ut til å være i tråd med presentert teori.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn .....	6
1.2 Relasjonskompetansens betydning i skolen .....	7
1.2.1 Autonomistøttende kommunikasjon.....	8
1.3 Om ADHD-diagnosen.....	8
1.3.1 Kunnskap om diagnosen .....	8
1.3.2 Kunnskap om relasjoner mellom lærer og elever med ADHD-diagnosen .....	10
1.3.3 Kunnskap om tilrettelegging for elever med diagnosen.....	11
1.4 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.5 Oppgavens oppbygning.....	12
<b>2 Teori</b> .....	<b>13</b>
2.1 Axel Honneths anerkjennelsesteori.....	13
2.1.1 Anerkjennelse som forutsetning for «det gode liv» .....	13
2.1.2 Krenkelse – det motsatte av anerkjennelse .....	14
2.2 Anerkjennelse i skolen.....	14
2.2.1 Kjærlighetsbegrepet og lærer-elev-relasjonen.....	15
2.2.2 Rettsbegrepet og elevforutsetninger .....	18
2.2.3 Solidaritetsbegrepet i klasserommet .....	20
2.2.4 Sammenhengen mellom anerkjennelse og selverd.....	22
<b>3 Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	24
3.1.1 Kvalitativ forskning og intervju .....	24
3.1.2 Semistrukturert intervju .....	25
3.2 Forarbeid .....	25
3.2.1 Intervjuguide     25	
3.2.2 Pilotering av intervju .....	26
3.2.3 Utvalg             26	
3.3 Gjennomføring av datainnsamling .....	27

3.4	Bearbeiding av data.....	27
3.4.1	Transkribering	27
3.4.2	Analyse	28
3.5	Forskningskvalitet.....	30
3.5.1	Forskningens gyldighet.....	30
3.5.2	Forskningens pålitelighet .....	31
3.5.3	Etiske hensyn	33
<b>4</b>	<b>Empiri: Hva forteller lærerne?.....</b>	<b>35</b>
4.1	Lærerens forståelse av relasjonskompetanse og dets betydning .....	35
4.2	Relasjonskompetanse i arbeid med tilrettelegging .....	40
4.2.1	Tilrettelegging for enkelteleven .....	40
4.2.2	Tilrettelegging som en del av fellesskapet .....	43
4.3	Oppsummering.....	47
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>48</b>
5.1	Kjærlighet som grunnlag for en god lærer-elev-relasjon.....	48
5.2	Anerkjennelse i form av rett som grunnlag for tilpasset opplæring .....	51
5.3	Elever med ADHD sin plass i fellesskapet .....	54
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>59</b>
6.1	Konklusjon .....	59
6.2	Implikasjoner .....	61
6.3	Svakheter ved oppgavens tilnærming .....	62
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>63</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>67</b>

# Forord

Reisen jeg har hatt det siste halvåret har vært svært lærerik og spennende, og også krevende og utfordrende. Det har vært en prosess hvor jeg har utviklet meg innenfor det pedagogiske feltet, og jeg er veldig glad for muligheten jeg har hatt til å fordype meg innenfor et felt jeg brenner for. Ønsket er at studien også kan komme til nytte for den norske skolen, hvor særlig barn og unge trenger å oppleve omsorgsfulle og empatiske voksne som bryr seg om dem.

Oppgaven har gradvis utviklet seg underveis i løpet, takket være flere støttespillere som har utfordret og motivert meg. Spesielt vil jeg takke veilederen min, Eirik Hasvik, for stor støtte og inspirasjon i hele prosessen. Din kunnskap og engasjement for fagfeltet har gitt meg motivasjon og hjelp til å stadig utvikle meg i arbeidet. Jeg vil også takke prosjektleder for forskningsprosjektet jeg har fått være med på, Kathrine Bordevich, som har delt villig og raust av sin tid, sine ressurser og sin kunnskap. Til slutt ønsker jeg også å takke min venn og mor, Hanna Andresen, for alle sene kvelder du har vært villig til å lese, diskutere og gi meg innspill på arbeidet. Det har hatt uvurderlig betydning å ha støttespillere som dere i prosessen.

Gjennom lærerstudiet har jeg fått se relasjoners betydning for arbeidet med elevene, og særlig har det vært svært interessant å se hvilken betydning det har i møte med elever som har ADHD. Dyktige praksislærere som viser en genuin interesse for disse elevenes læring, mestring og trivsel har vært inspirasjonen til å skrive denne oppgaven. Lærere har en stor påvirkning på elevenes liv, og alvoret i dette syns jeg kommer tydelig fram av Knut Løgstrup (2008, s. 25), som skal få siste ord i denne delen:

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej.

Stathelle, 30.05.2023

Ulrikke Andresen

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I prosjektet ønsker jeg å undersøke hva lærere forteller om erfaringer om relasjonsarbeid i møte med elever med ADHD-diagnosen. Gode relasjoner er viktig for elever med ADHD fordi det kan bidra til å styrke deres selvfølelse, motivasjon og opplevelse av tilhørighet i klassen, samt redusere risiko for problematferd (ADHD Norge, 2023). Spurkeland (2005) definerer relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (s. 17). Denne kompetansen er grunnleggende i sosiale kontekster, fordi relasjoner alltid vil utvikle seg der mennesker er i kontakt (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 7; Drugli, 2012, s. 15). Videre ønsker jeg å se nærmere på hva lærere forteller om hvordan de bruker relasjonskompetanse for å tilrettelegge best mulig for disse elevene i klasserommet. Hensikten er både å se på hvordan lærere uttrykker seg om relasjonskompetanse, hva de forteller om hvordan de bruker dette i arbeidet med elever som har ADHD-problematikk, og ved dette å finne de gode praksisene til nytte for den norske skolen, særlig fagfeltet spesialpedagogikk. Oppgaven er en del av forskningsprosjektet *På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk* (PraksIS): "Forskningsprosjektet retter søkelyset på hva de som jobber rundt og med barn og unge med ulike behov - laget rundt- erfarer fungerer av spesialpedagogisk praksis i sin egen hverdag (...)" (Universitetet i Sørøst-Norge, 2022). Det ligger både en faglig og en personlig motivasjon bak valg av tema. Sett fra det personlige perspektivet, så har jeg hatt både unge og voksne med ADHD-diagnosen tett på i hverdagen, både i klasserommet, på jobben og i vennekretsen. Her har jeg fått et innblikk i hvordan diagnosen kan utgjøre en betydelig utfordring for å bygge relasjoner, men også hvor ulikt diagnosen påvirker den enkeltes hverdag. Sett fra et faglig ståsted: Mellom 3-5 % av barn og unge i Norge har ADHD (Helsedirektoratet, 2020). Det betyr at det statistisk sett finnes én med ADHD i hver klasse (Holmen, 2016, s. 176). Samtidig vet vi at barn som har atferdsvansker står i en større risiko for å utvikle negative relasjoner til andre. Dette kan også utspille seg i skolehverdagen, og risikoen er derfor større for at disse elevene kan mistrives både faglig og sosialt (Drugli, 2013). Et trygt og godt skolemiljø er ikke bare viktig, men det er også en lovfestet rett elevene har (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Samtidig er gode relasjoner en avgjørende faktor for å kunne utvikle et trygt og godt læringsmiljø for alle elever (Spurkeland & Lysebo, 2016). Derfor er relasjonskompetanse også av helt grunnleggende betydning for en lærer å arbeide med.

## 1.2 Relasjonskompetansens betydning i skolen

Relasjonskompetanse innebærer å være nysgjerrig på menneskene rundt seg, se deres indre kvaliteter og engasjere seg aktivt i deres liv (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 15). Læreren må kunne møte elevene på deres egne premisser, være autentisk, samt ta på seg det fulle ansvaret for kvaliteten i relasjonen (Juul & Jensen, 2002, s. 125). Man må evne å se sin egen atferd utenfra, og arbeide med sine reaksjonsmønstre i møte med elevene. Professor May Britt Drugli (2012) påpeker at relasjonskompetanse er viktig for lærere fordi den påvirker elevenes læring: Gode relasjoner gjør elevene motivert til skolefaglige aktiviteter og å bli mer aktive i klassen (s. 15). En god lærer-elev-relasjon kjennetegnes ved høy grad av nærhet, støtte, omsorg og respekt mellom partene (s. 48). Spurkeland (2011) understreker også at relasjonen er grunnleggende for at elevene skal bli mottakelige for det faglige. Elevene trenger trygghet i læringssituasjonen før læring kan skje (s. 31). Det emosjonelle, sosiale og faglige henger sammen med elevens påvirkning på miljøet og motsatt (Drugli, 2012, s. 69).

Ifølge opplæringsloven (1998) har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som de trives i (§ 9 A-2). Elever som trives har en bedre forutsetning for læring, og læreren er en viktig faktor for å påskynde dette (Drugli, 2012, s. 21). Det er en asymmetri i relasjonen mellom lærer-elev, som innebærer at læreren står sterkere i maktforholdet, og som understreker lærerens ansvar å utvikle og eventuelt forbedre relasjonen til eleven (Drugli, 2012, s. 16). Flere undersøkelser viser relasjonens betydning for elevenes læring og utvikling. Hattie (2009) trekker læreren fram som faktoren som har størst innvirkning på læringsutbyttet. I en studie av O'Connor (et al., 2011), som fulgte 1364 elever gjennom skoleårene og den første delen av ungdomstiden, fant man for det første at lærerne til disse elevene beskrev relasjonen overfor dem med ord som varme, nærhet og fravær av konflikt. Dette forutsa en reduksjon av utagerende atferd hos elevene. For det andre fungerte relasjoner som en beskyttende faktor med tanke på utvikling av langsiktige atferdsproblemer for elever som begynte på skolen med begynnende nivåer av internaliseringer. Å bygge relasjoner til elevene kan altså både ha en positiv effekt for enkelteleven, men også bidra til et godt klassemiljø ved at risiko for atferdsutfordringer reduseres. En annen studie viste også til lærere på småskoletrinnet som over en seksukersperiode ble bedt om å sette av ekstra tid (noen minutter om dagen) med hver elev som hadde risiko for negativ utagerende atferd i klasserommet, og ha en kort samtale med dem ut fra deres perspektiv. Resultatet viste seg ikke umiddelbart overfor elevene, men lærerne viste en positiv utvikling, både ved at de selv rapporterte økt nærhet



til disse elevene, samt at deres syn på elevene også endret seg i en positiv retning (Driscoll & Pianta, 2010). Innenfor norske forhold, har vi også eksempel fra Eriksen og Lyng (2018): I en undersøkelse med 20 barne- og ungdomsskoler som har god erfaring i arbeidet for et godt skolemiljø, viser de til et målrettet arbeid med å skape gode relasjoner overfor elevene. Lærerne understreket betydningen av å møte elevene med varme, nærhet og emosjonell støtte. En av rektorens uttalelser er betegnende: «Vi må bli flinkere til å vinne hjerter» (s. 42). *Respekt, se og bry seg om* er andre stikkord som kommer frem i samtale med disse lærerne.

### 1.2.1 Autonomistøttende kommunikasjon

Autonomi omhandler blant annet om å respektere eleven som fri og selvstendig aktør i eget liv, samt respektere deres integritet (Drugli, 2012, s. 45). Å underbygge elevens autonomi handler om at læreren utfordrer eleven til selvstendig tenkning og arbeid, gir informative og oppmuntrende tilbakemeldinger, viser toleranse og aksept for negative følelser, samt tar seg tid til å lytte til elevene (Buli-Holmberg & Moen, 2016, s. 187). “En anerkjennende relasjon innebærer respekt for den andre partens autonomi og sikrer gjensidighet mellom partene” (Drugli, 2012, s. 51).

Anerkjennelse og autonomi henger altså sammen, og handler om å se og møte elevene med respekt og varme uansett forutsetning.

## 1.3 Om ADHD-diagnosen

Min oppgave omfatter ikke én av ADHD-diagnosene, men det ble valgt å se på ADHD-problematikk som helhet. Jeg vil derfor i korte trekk vise til ADHD-diagnosens ulike varianter, samt kriterier for å få diagnosen.

### 1.3.1 Kunnskap om diagnosen

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er en nevroutviklingsforstyrrelse, som handler om atferdsmessige og kognitive vansker. Kjernesymptomene er utfordringer med enten oppmerksomhet og konsentrasjon, utfordringer med impulsivitet og hyperaktivitet, eller en kombinasjon av disse. De kan altså deles i tre ulike hovedgrupper (Helsedirektoratet, 2020):

- **ADHD, hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type**

Typen kjennetegnes av mye hyperaktivitet som uro i kroppen, støyende kroppslig aktivitet m.m. Impulsiviteten viser seg ved avbrytelser, impulshandlinger og liknende.

- **ADHD, hovedsakelig uoppmerksom type**

Barna fanger ofte ikke beskjeder og signaler, og har ofte problemer med å følge instruksjoner, organisere egne aktiviteter osv. De blir lett distraheret, og har vansker med å komme i gang med oppgaver uten et høyt nivå av stimuli.

- **ADHD, kombinert type**

Disse oppfyller kriteriene både for hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet. Her er det også store variasjoner i forhold til symptomer og fungering i hverdagen, og kan endres med alderen.

Konsekvenser av symptomene og funksjonsvanskene vil likevel variere, ettersom barn med ADHD er svært ulike: «Har du sett én med ADHD, har du kun sett én» (Holmen, 2016, s. 177).

Når det gjelder forekomst av diagnosen, vil dette variere ut fra hvilken definisjon man bruker; enten *hyperkinetisk forstyrrelse* i ICD-10 (World Health Organization, 1992) eller *ADHD* i DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). ICD-10 (International Classification of Diseases and Related Health Problems) er den tiende versjonen av det internasjonale klassifikasjonssystemet for helseutfordringer. Den ellefte versjonen ble vedtatt i 2019, og vil tas i bruk i Norge når arbeidet med å tilpasse systemet etter norske forhold er ferdigstilt (Braut, 2022). DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) er et amerikansk klassifikasjonssystem for psykiske lidelser, utgitt av Den amerikanske psykiaterforening (APA). Kriteriene i DSM-5 bør brukes i utredningen av diagnosen, selv om diagnosen kodes etter ICD-10 i pasientjournal (Helsedirektoratet, 2021). Dette gjelder i overgangen til innføringen av ICD-11, ettersom ICD-10 ikke er oppdatert på utviklingen innen ADHD-feltet på nivå med DSM-5. Kriteriene for å få påvist atferdsvanskene i ICD-10 og DMS-5 er ulike, noe som gjør at ulike studier også oppgir ulike tall avhengig av både kriterier, utvalg og metoder (Holmen, 2016, s. 177). I tråd med ICD-10, er det en forekomst på 1-3 prosent av barn og ungdom som får diagnosen (WHO, 1992). I DSM-5 er det en forekomst på rundt 5 % hos barn, og 2,5 % hos voksne (APA, 2013). Disse forskjellene vil jevnes ut ettersom kriteriene i ICD-11 ligger tett opp til DSM-5 (Helsedirektoratet, 2021).

## Diagnostisering

Det er spesialisthelsetjenesten som diagnostiserer barn og unge opp til 18 år med ADHD, selv om en vurdering ofte gjøres av fastlege eller Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). På bakgrunn av dette lages det en behandlingsplan med tiltak som skal prøves ut systematisk, og effekten vurderes (Helsedirektoratet, 2021). PPT vurderer videre i sin sakkyndige vurdering om det er behov for spesialundervisning eller ikke (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

### 1.3.2 Kunnskap om relasjoner mellom lærer og elever med ADHD-diagnosen

“En elev med ADHD er avhengig av gode relasjoner til lærere” (Holmen, 2016, s. 187). Samtidig viser det seg at barn med atferdsvansker har større risiko for å utvikle negative relasjoner til lærere og medelever. Dermed har de også større sannsynlighet for å mistrives både faglig og sosialt (Drugli, 2013). Hattie og Yates (2014) påpeker at nære og støttende relasjoner kan bidra til å redusere risikoen for negative utfall for barn som kan ha vansker med å tilpasse seg skolens både faglige og sosiale mål (s. 54). Elever med diagnosen ADHD kan være i denne gruppen, og risikerer ved atferdsvanskene både å bli misforstått og få sanksjoner på grunn av sin utagerende atferd (Olsen, 2016, s. 91). Særlig hos voksne som ikke ser diagnosen som en faktor utenfor eleven selv: I en studie av McGrath og Van Bergen (2017) viser lærere en tilbøyelighet for å snakke i negativ emosjonell tone gjeldende elever med forstyrrende atferd. Hvis læreren ser den nevrobiologiske utfordringen som vrangvilje eller sutring, kan dette få negative konsekvenser for relasjonen læreren vil bygge med eleven (Olsen, 2016, s. 92-93). I en annen studie av McGrath og Van Bergen (2019) kommer det frem at lærere også erfarte en relasjonell *nærhet* til elever med atferdsutfordringer, tross et konfliktfylt relasjonelt forhold, fordi de så denne utfordringen som en faktor utenfor eleven selv. Dersom en elev har utfordringer med å tilpasse seg faglige og sosiale mål i skolen og klassefellesskapet, må læreren være nysgjerrig på å finne årsakssammenhenger og mulige faktorer som utløser utfordringene, og bruke dette i arbeidet for å tilrettelegge for den enkelte. Lærere kan kjenne seg usikre på hvordan de skal møte elever med ADHD, når dette er ulikt fra person til person. Muligens kan alt det man har lært om pedagogikk ikke fungere overfor disse elevene, samtidig som at hele klassen kan påvirkes av atferden. Man må derfor være tilpasningsdyktig og finne nye veier for å nå inn til disse elevene (Holmen, 2016, s. 176-177). Som vist til tidligere, har elever med ADHD veldig ulikt utgangspunkt, og det krever at læreren må se den enkeltes behov, som igjen krever en trygg og god relasjon. Læreren trenger altså innpass hos elevene for å vite hva de trenger av tilrettelegging.

### 1.3.3 Kunnskap om tilrettelegging for elever med diagnosen

Det er flere problemer som kan oppstå underveis i en skoledag for en elev med ADHD, som kan ha konsekvenser for læring, trivsel og mestring. Her må læreren vite hvilke strategier som er nyttige i møte med disse utfordringene, noe jeg vil legge frem i korte trekk i det følgende, både innenfor sosial kompetanse, samt tilrettelegging i undervisningssituasjonen.

#### **Støtte til sosial kompetanse**

Forsinkelse i sosial kompetanse kan gjøre det vanskelig å holde på relasjoner for elever med ADHD. Disse elevene trenger derfor systematisk veiledning på dette området (Holmen, 2016, s. 185). Drugli (2013) fremmer først og fremst betydningen av den voksne som rollemodell, i og med at elevene følger med på og lærer av det læreren gjør i møte med problemer og utfordringer (s. 129). Hun henviser til Webster-Stratton (2005), når hun oppsummerer hvordan læreren kan bruke problemløsningsstrategier hvor barnet lærer å identifisere og definere problemet, øver på å komme med ulike løsningsforslag, samt vurderer, iverksetter og evaluerer resultatet av problemløsningsstrategien. Dette kan øves på gjennom både rollespill, lek og diskusjoner sammen med voksne og jevnaldrende (s. 129). Læreren kan få en oversikt over den sosiale situasjonen i klassen ved å kartlegge elevenes sosiale relasjoner, som kan brukes i arbeidet med å bygge relasjoner mellom medelever (Nordahl et al., 2005, s. 194-195). Drugli (2013) foreslår også rollespill med medvirkning fra elevene selv, ved å eksemplifisere vennskap og ulike strategier for inkludering, noe som kan bidra til å øke deres empati og medfølelse (s. 131).

#### **Støtte til læringsutvikling**

Selv om barn med ADHD er ulike når det gjelder i hvilken grad diagnosen gir utfordringer for dem i hverdagen, er det visse kjernesymptomer som kan være like for flere, og som læreren burde ta hensyn til i planleggingen av undervisning. Hyperaktivitet kan tilrettelegges for ved å gi elevene rom for pause eller aktivitet for å få utløp for energi og kroppslig uro (Holmen, 2016, s. 188). Andre universelle tiltak kan være skjerming i klasserommet, tilgang til eget rom o.l. (Statlig pedagogisk tjeneste, 2022). Impulsiviteten kan gjøre det utfordrende å håndtere hyppige skifter og uforutsette endringer (Holmen, 2016, s. 189). Læreren burde sørge for en forutsigbarhet og oversiktlig situasjon ved gode rutiner ved overganger, samt en tydelig dagsplan (ADHD Norge, 2023; Drugli, 2013, s. 157). Å tilrettelegge for uoppmerksomhet kan handle om å gi én instruksjon om gangen, tilpasse arbeidsmengde, samt gi oversiktlige og realistiske mål til eleven (Holmen, 2016, s. 190).

Både selvregulering, tidsberegning og eksekutive funksjonsvansker gir utfordringer i skolearbeidet (Holmen, 2016, s. 186). Å visualisere både informasjonen og tid kan derfor være gode hjelpemidler for elevene (Barkley, 2008).

## 1.4 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av perspektivene som nå er beskrevet, ønsket jeg i studien å se nærmere på læreres erfaringer rundt relasjonspraksis særlig knyttet til elever som har ADHD-diagnosen. Formålet er å se nærmere på hvordan lærere forstår relasjonskompetanse og dets betydning i møte med elever som har diagnosen, samt å se hvordan de beskriver på hvilken måte de bruker relasjonen mellom seg og elevene i arbeidet med tilrettelegging for eleven. Problemstillingen min landet derfor på følgende:

*Hvilke relasjonspraksiser erfarer lærere at fungerer når de skal tilrettelegge for elever som har ADHD?* Tilhørende har jeg to forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår lærere begrepet relasjonskompetanse og betydningen av dette i deres møte med elever som har ADHD?
- Hva forteller lærerne om hvordan de bruker relasjonskompetanse for å tilrettelegge for elever med ADHD, både for egen utvikling og som en del av klassefelleskapet?

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er videre delt i fem kapitler, herunder teori, metode, empiri, drøfting og avslutning. I teorikapittelet vektlegges Axel Honneths anerkjennelsesteori, og jeg ser nærmere på hvordan hans perspektiver er relevante for skolens kontekst. I metodedelen legger jeg frem metoden som er anvendt, og i delen om empiri presenterer jeg funn gjennom de to forskningsspørsmålene som er presentert. I drøftingen knyttes funn og teori sammen, slik at oppgavens problemstilling kan besvares i oppgavens avslutning.

## 2 Teori

I teorikapittelet vektlegges den tyske filosofen Axel Honneths anerkjennelsesteori (2008), og vil inneholde to deler: I første del presenteres hans teori i overordnede trekk. I neste del vil jeg knytte dette til skolens kontekst. Jeg vil benytte professor Nikolai Jordets perspektiver gjennomgående i teorien. Han viser hvordan anerkjennelse er en forutsetning for å lykkes i skolen i lys av Honneths teori.

### 2.1 Axel Honneths anerkjennelsesteori

Axel Honneth bygger sin anerkjennelsesteori på Georg W. F. Hegels dialektiske relasjonstenking, som vil si at mennesket utvikler seg gjennom samspill mellom individet og dets miljø. Anerkjennelse ansees som grunnbetingelse for menneskets identitetsdannelse (Honneth, 2008). Honneths teori tar også utgangspunkt i George H. Mead, som vektlegger at individets selvforhold dannes gjennom språklig samhandling og bidrar til bevissthet om seg selv og sin identitet (Honneth, 2008, s. 81).

#### 2.1.1 Anerkjennelse som forutsetning for «det gode liv»

Anerkjennelse kan forstås som å respektere, rose og påskjønne noe eller noen, samt å godta den andre slik den er. Man ser andres oppfatning og mening som gyldig, samt er villig til å gi slipp på eventuelle fordommer. I følge Honneth (2008) er anerkjennelse et grunnlag som et individ trenger for sunn utvikling og selvrealisering (s. 182). Han påpeker at anerkjennelse baserer seg på intersubjektivitet, som vil si interaksjon mellom to eller flere subjekter. I følge Honneth er det tre livssfærer som må preges av anerkjennelse hos individer dersom man skal kunne dannes til et fritt og sunt menneske, herunder; kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og solidarisk verdsetting i den sosiale sfære (disse utdypes nærmere i kapittel 2.2). I de tre sfærene ligger intersubjektive betingelser mellom individ og dets omgivelser som er nødvendig for et vellykket liv – og dermed også et vellykket samfunn (s. 182). «Det gode liv» for et individ er dermed avhengig av anerkjennende interaksjonserfaringer med andre, både i det private, i det offentlige og det sosiale fellesskap. Honneths anerkjennelsesbegrep har en aktiv betydning: For det første handler det om at man opplever at ens bidrag til fellesskapet etterspørres, bekreftes og verdsettes (2008, s. 138). For det andre vil anerkjennelsen kun oppleves troverdig om den følges opp av handling, og ikke er et «biprodukt» av handlinger med andre hensikter (2008, s. 233). Anerkjennelsen må være et formål i seg selv. At anerkjennelse handler om å gjøre noe aktivt, gjør

også hans teori om anerkjennelse interessant å se på i skolens kontekst sett i sammenheng med relasjonell samhandling, samt den faglige og sosiale tilretteleggingen for elevene i skolehverdagen. Elevene har ifølge opplæringsloven (1998) både rett på å få tilpasset opplæringen ut fra sine forutsetninger (§ 1-3), samt rett på et trygt og godt miljø, som fremmer helse, trivsel og læring (§ 9 A-2).

### 2.1.2 Krenkelse – det motsatte av anerkjennelse

Ved fravær av anerkjennelse vil individet oppleve det Honneth (2008) kaller *krenkelser*, som kan gi opplevelse av mindreverd. Det betegnes som en skadelig atferd hvor et individ krenkes i sin positive selvforståelse (s. 140). Individet påføres en opplevelse av skam og mindreverd ved at det har brutt sosiale og kulturelle standarder, enten overfor seg selv eller ved at interaksjonspartnere vurderer at normene er brutt (s. 146). Krenkelser skaper emosjonelle reaksjoner hos individet som kan motivere til det Honneth kaller «kamp om anerkjennelse». Denne opplevde fornedrelsen skaper en drivkraft til å handle. «Menneskelige subjekter kan ikke reagere følelsesmessig nøytralt på sosiale krenkelser som for eksempel fysisk mishandling, nektelse av rettigheter og nedverdigelser» (s. 147). Individet selv sitter på definisjonsmakten over hva som den opplever som en krenkelse og ikke (Honneth, 2008). Samtidig må individets tolkning og refleksivitet utfordres, da det ikke nødvendigvis er slik at det som ser ut til å være en krenkelse faktisk er det (Jordet, 2020, s. 107).

## 2.2 Anerkjennelse i skolen

Som vist til, påpeker Honneth at anerkjennelse er grunnlaget for et individs sunne og frie utvikling, både i form av kjærlighet i den private sfære, rett i den offentlige sfære og solidaritet i den sosiale sfære. For å få et godt selvforhold, er man avhengig av å oppleve alle tre anerkjennelsesformene (2008, s. 182). Jeg vil nå redegjøre for de tre sfærer, samt sette dette i sammenheng med skolens kontekst.

«'Den gode skole' er bare god hvis elevene selv opplever det slik. Det innebærer at jeg retter oppmerksomheten mot *barns subjektive opplevelser av sin virkelighet*» (Jordet, 2020, s. 28). Noe som samsvarer med Honneths (2008) påpekning om at individet sitter på definisjonsmakten mellom hva som er en krenkelse og hva som er anerkjennelse. En lærer må derfor ha forståelse for at elevene kan oppleve og se ting svært forskjellig, og vise respekt for deres autonomi. Å få tilgang til barnas subjektive opplevelser, tanker og følelser er essensielt for at læreren virkelig kan hjelpe

barnet: «Nøkkelen finner vi i begrepet *intersubjektivitet*, som innebærer at læreren må møte barnet i en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon» (Jordet, 2020, s. 29). Elevenes læring og selvsverd påvirkes ikke bare av relasjoner i skolen, men også av skolens innhold og arbeidsmåter (Jordet, 2020, s. 88). Skolen må anerkjenne elevenes individualitet og ulikhet – også i opplærings situasjonen. Anerkjennelsesbegrepet berører derfor også lærerens arbeid for tilrettelegging av opplæringen.

Som tidligere vist til så er det motsatte av anerkjennelse krenkelse. Dette kan føre til en lidelse man opplever når ens iboende ressurser, kunnskaper og kompetanser enten hindres, nektes eller devalueres i en sosial eller kulturell sammenheng (Kermit, 2019, s. 43). Jordet (2020) fremmer flere sider ved skolens konteksts som kan ha negative konsekvenser for elevene. Blant annet påpeker han at skolen i dag ikke lykkes godt nok i å ivareta barns relasjonelle, meningssøkende og utforskende natur, ettersom opplæringen i stor grad baserer seg på stillesittende aktiviteter hvor elevene er passive mottakere av kunnskap (2020, s. 274). Dette er aktuelt å ta opp i forbindelse med barn med ADHD, ettersom flere av disse strever med hyperaktivitet og impulsivitet. Elever med denne diagnosen risikerer i større grad enn andre å ikke lykkes faglig og sosialt (Drugli, 2013).

Strand (2008) påpeker at krenkelse i den offentlige sfære kan være en form for «naturlig danning» til samfunnets sosiale fellesskap. Slike krenkelser kan skje i møte med rettslige og solidariske sfæren, og handler om at barnet blir misforstått, oversett eller korrigert, men at dette også gjør at barnet sosialiseres inn i samfunnet og blir tilpasningsdyktig (s. 406). Når barnet møter motstand, blir det altså mer robust, og barnet blir mindre avhengig av sine omsorgspersoner (Åmot og Skoglund, 2019, s. 28). Det kan også sees i sammenheng med evne til selvregulering: «Individets tolkning og refleksive bevissthet rundt egen opplevelse må kunne utfordres. Individet kan trenge motstand» (Jordet, 2020, s. 107). Ved å utfordre elevenes reaksjoner og følelser, påpeker Åmot og Skoglund (2019) at lærerne kan styrke elevenes selvrefleksivitet (s. 28).

### 2.2.1 Kjærlighetsbegrepet og lærer-elev-relasjonen

Honneth (2008) definerer kjærlighet som «alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjonen mellom barn og foreldre» (s. 104). Hans definisjon beveger seg derfor utover å kun gjelde seksuelle og intime relasjoner, da det gir en for snever forståelse av begrepet, og ser



kjærlighet som en sterk måte å verdsette den andre på som et helt menneske, som har ulike følelser, behov og egenskaper. Han understreker at anerkjennelse i form av kjærlighet går forut for enhver annen anerkjennelsesform, fordi individet i disse relasjonene oppnår en grunnleggende tillit til seg selv, og som gir emosjonell trygghet til å kunne ytre egne tanker og behov (s. 116). "Her etableres grunnlaget for barns selvoppfatning og evne til å utvikle egen identitet og særegenhet (singularitet)" (s. 21). Når individet får oppleve anerkjennelse i form av kjærlighet, vil dette lede til at individet utvikler selvtillit, som Honneth definerer som det som gir individet en grunnleggende tro på seg selv og sin egen verdi (2008, s. 116). I kjærlighetens sfære lærer individet at dets kroppslige og følelsesmessige behov er legitime, samt blir møtt og besvart av interaksjonspartnerne: «Slik våger vi også å artikulere våre ønsker og behov fritt og uten frykt for å bli avvist» (Jordet, 2020, s. 97).

Konsekvensen av mangel på denne form for anerkjennelse i primære relasjoner, fører til utrygghet og usikkerhet på individets egenverdi. Dette har også konsekvenser for dets evne til sunn selvhevdelse og det å by på seg selv i et sosialt fellesskap. Denne form for krenkelse kan være ulike former mishandling, vold eller usynliggjøring som kan føre til at individet mister en grunnleggende tillit til seg selv (Honneth 2008, s. 142; Jordet, 2020, s. 108).

Mens Honneth (2008) begrenser den sosiale kretsen til å gjelde de primære sosiale relasjoner, mener Jordet at denne forståelsen av kjærlighet er for smal, og bør utvides til å romme mer enn kun den emosjonelle hengivenhet (2020, s. 97). Et sentralt spørsmål er om lærer-elev-relasjonen tilhører den primære relasjonen, og i så fall om en slik relasjon bør eller skal baseres på kjærlighet. Bergin & Bergin (2009) viser at kjærlighet er et viktig grunnlag for elevenes læring og mestring i skolen. Nestekjærlighet er også formulert som en av grunnverdiene i skolen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I forbindelse med lærerens profesjonsutøvelse, sammenfatter Jordet kjærlighetsbegrepet for lærerens kontekst på følgende måte: «Kjærlighet er en grunnleggende holdning av omsorg, varme og empati for elevene hvor læreren handler ut fra elevenes behov og hva som er til elevenes beste, uavhengig av hva læreren selv føler for elevene» (2020, s. 183). Han utvider dermed kjærlighetsbegrepet fra Honneths perspektiv til å bli relevant for lærerprofesjonens møte med elevene, og stiller videre følgende spørsmål: «Hva kan lærere gjøre for å framstå som nære, omsorgsfulle, varme og empatiske voksne som ivaretar barns grunnleggende behov for kjærlighet, og som dermed bidrar til å fremme deres faglige og sosiale læring, selverv og helse?» (s. 227).

Lærerenes evne til å møte elevene med kjærlighet kan dermed sees i sammenheng med opplæringsloven (1998, § 9 A-2): Elevene har en rett til å ha det trygt og godt på skolen, i et miljø som fremmer deres læring, helse og trivsel. Uten en lærer som utviser omsorg, empati og varme overfor elevene kan det være utfordrende å skape et trygt og godt miljø. Som tidligere vist til innledningsvis, er relasjonskompetansen et essensielt grunnlag for å utvikle trygghet og tillit hos elevene, og som gir læreren verktøyet han eller hun trenger for å kunne tilrettelegge og skape et miljø hvor hver enkelt elev kan trives. Tilrettelegging handler også om å kunne tilpasse opplæringen ut fra den enkeltes forutsetning (Opplæringslova, 1998, § 1-3), noe som bare kan skje gjennom at elevene åpner seg for læreren, uttrykker sine tanker og erfaringer, behov og ønsker. Da må læreren møte eleven med anerkjennelse i form av kjærlighet, som gir elevene «en indre tro på sin egen verdi og tillit til læreren – som gjør dem klare til å utforske og dermed til å lære» (Jordet, 2020, s. 207).

Hvordan kan anerkjennelse gjennom kjærlighet komme til uttrykk i lærerens profesjonsutøvelse i praksis? Jordets forståelse av anerkjennende væremåter i form av kjærlighet oppsummeres i at: «Læreren bekrefter en elev ved å se, lytte, forstå, akseptere og undre seg med eleven» (2020, s. 230). Når et individ skal møte den andre med en anerkjennelse i form av kjærlighet, må formidling av empati og omsorg være *primær intensjon* for at de skal oppleve en reel og genuin anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 233). Gjennom anerkjennelse kan læreren få innsikt i elevenes tekning og situasjon på skolen, og er dermed en forutsetning for å se læring gjennom elevenes øyne (Jordet, 2020, s. 230). Å støtte opp under elevenes autonomi er derfor sentralt. I møte med eleven, er det viktig at læreren er bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom seg selv og eleven. Det legger også et kontinuerlig relasjonelt ansvar på lærerens skuldre, at elevene opplever anerkjennelse og autonomistøttende kommunikasjon i møte med dem (Drugli, 2012, s. 16). Relasjoner basert på asymmetri medfører en risiko for krenkelser av den svakeste parten (Åmot & Skoglund, 2019, s. 28). I dannelsesoppgaven som læreren har, trenger barna også veiledning fra den voksne. Et viktig poeng er at det krever en trygg og tillitsfull relasjon, hvor pedagogen viser interesse og respekt for barnas perspektiv: «Det betyr ikke at enhver reaksjon vil være tilstrekkelig og akseptabel. Det dreier seg mer om at pedagoger ser *bak* barnets væremåte og ytringer og utfordrer barna til å våge å ta initiativ» (Åmot & Skoglund, 2019, s. 29). Sett ut fra Honneths perspektiv om at den private sfæren legger grunnlaget for all annen anerkjennelse, kan læreren være en viktig person i livet for sårbare barn og unge som ikke møter den anerkjennelsen i hjemmet. Kermit (2019) påpeker også følgende:

«Behovet for anerkjennelse i nære relasjoner tilfredsstilles ikke en gang for alle i barndommen, like lite som behovet for anerkjennelse som rettssubjekt mister sin relevans når vi anerkjennes i solidariske fellesskap» (s. 61). Slik sett kan anerkjennelse utover de nærmeste være en forutsetning for å opprettholde og videreutvikle sin identitet og realisere sine mål, ønsker og behov. Læreren har både makt til å bygge opp og bryte ned elevenes følelse av verdi (Drugli, 2012, s. 50). Om de ikke møtes med anerkjennelse i form av kjærlighet, kan vi stille oss spørsmålet om læreren kan bidra til å opprettholde elevens positive identitetsutvikling, som kan sees som en del av dannelsesoppdraget i skolen: Opplæringen skal gi elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger som trengs for å mestre livet, samt utfolde skaperglede, utforskertrang og engasjement (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

### 2.2.2 Rettsbegrepet og elevforutsetninger

Rettslig anerkjennelse innebærer at individet sees som likeverdig med sine medborgere, ved at man i kraft av å være menneske tilkjennes verdi og universelle rettigheter uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Alle mennesker har ubetinget gyldighet som et «formål i seg selv» (Honneth, 2008, s. 121). Å oppleve anerkjennelse som rettslig subjekt, leder til *selvrespekt*, som han beskriver som «den positive innstillingen til seg selv som et individ kan ha når det blir anerkjent som en bestemt type person av fellesskapets medlemmer» (s. 87). Når et individ utvikler selvrespekt gir det en opplevelse av verdighet, samt en opplevelse av at ens bidrag til fellesskapet er verdifullt. Vi kan bare forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre (s. 117). Ved at individet opplever andres holdninger til samfunnsmessige rettigheter lærer det også at dets behov og rettigheter vil bli ivaretatt, samt lærer å tilkjenne andre samme rett.

Mangel på rettslig anerkjennelse skader individets selvrespekt, ved at man ikke opplever at man er et fullverdig medlem av fellesskapet på likefot med andre. Ved å eksempelvis bli nektet rettigheter eller bli sosialt ekskludert, opplever individet en innskrenkning av både personlig autonomi og status som fullverdig og moralsk likestilt interaksjonspartner i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 142).

Når vi snakker om å anerkjenne elevene i form av rettigheter, kunne flere perspektiver vært nevnt. Av hensyn til oppgavens omfang og problemstilling vil jeg se nærmere på elevenes rettigheter i opplæringsloven, med søkelys på tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og

føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (1998, § 1-3). Lærerens plikt er å tilrettelegge for at elevene opplever anerkjennelse som åpner mulighet for å strekke seg, bli utfordret og dannet. Dette forutsetter bevissthet om hver elevs rett til å bli møtt med respekt og likeverd (Åmot & Skoglund, 2019, s. 39). Gjennom å tilpasse opplæringen er intensjonen å tilby praksis som gjør det mulig for alle elever å delta i et faglig og sosialt inkluderende miljø med mulighet for mestring. Dermed er det også et uttrykk for anerkjennelse av den enkelte elevs forutsetninger og behov (Jordet, 2020, s. 264). I tråd med Honneths rettslige sfære, handler det om at individet opplever seg grunnleggende lik andre, og har de samme mulighetene som andre. Ansvar for at tilpasset opplæring utøves i praksis hviler på lærerens skuldre. Da er læreren også avhengig av det relasjonelle samspeillet med eleven for å få tilgang til dets behov. Kjærlighetens sfære og den rettslige sfære er derfor uløselig knyttet sammen, ved at grunnlaget for intersubjektiv deling legges av lærere som møter elevene med kjærlighet i form av empati, varme og omsorg. Det forutsetter at læreren også kognitivt erkjenner eleven som et likeverdig subjekt, samt deres rettmessige krav (Jordet, 2020, s. 264-265). Som skolens formålsparagraf viser, skal skolen gi elevene medansvar og medvirkning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Elevene må derfor oppleve autonomistøtte fra læreren, og bli møtt som et likeverdig subjekt som inviteres til et dialogisk samspill (Jordet, 2020, s. 270). Med henvisning til Sen (1999) ser Jordet tilpasset opplæring i lys av begrepet *kapabilitet*: «Kapabilitet forstås som individets evner, muligheter og frihet til å bruke disse ressursene for å realisere sine mål, behov og ønsker» (2020, s. 266). Hans poeng er at realiseringen av dette bare kan skje i en kontekst preget av anerkjennelse, og at lærerne må legge forholdene til rette for at elevens potensial kan komme fram og utvikles ut fra sine forutsetninger. Skolens overordnede samfunnsoppdrag er å åpne døren mot verden og framtiden for elevene, gi dem kunnskapen, ferdighetene og holdningene de trenger for å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Sagt med andre ord, så skal elevene etter endt grunnskole kunne realisere sin kapabilitet. Det er et viktig grunnlag for individets frie selvrealisering (Honneth, 2008, s. 182). For elevene er det en viktig forutsetning for å kunne delta som aktive medborgere i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Jordet påpeker at det er en tosidighet ved tilpasset opplæring: Alle elevene skal ha en likeverdig opplæring, i tillegg til at man skal behandle dem ulikt ut fra deres ulike forutsetninger, samtidig som at disse skal opptre innenfor det samme læringsfellesskapet (2020, s. 265). Buli-Holmberg og Moen (2016) påpeker, med referanse til Bauman (2003), at hensynet til fellesskapet kan komme i konflikt med retten til selvhevdelse (s. 175). Det viser en aktuell spenning mellom fellesskapets og

enkeltelevers behov. Jordet (2020) påpeker at rettferdighet i skolen handler om like muligheter, og at de som har mindre ressurser enn andre er avhengig av at skolen må legge til rette for at disse også kan realisere sitt potensial på likefot med sine medelever (s. 267). Utfordringen blir derfor å sørge for at elevens rettigheter blir ivaretatt, slik at de kan få gode vilkår for utvikling. Barn har ulike forutsetninger for å lykkes. Læreren oppgave blir å realisere opplæringslovens mål om å gi alle elever mulighet til å få en opplæring som gjør at elevene kan mestre, uansett forutsetning (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Elevene får mulighet til å realisere sine mål og ønsker når de får utvikle sine kompetanser og evner i et samspill mellom deres egne ressurser og de materielle og immaterielle ressursene som finnes i omgivelsene (Jordet, 2020, s. 267). Dette er en forutsetning for individets frie selvrealisering, som det kun har tilgang til gjennom sine interaksjonspartnere (Honneth, 2008, s. 182). Både klassefellesskapet og læreren er interaksjonspartnere som enten kan legge til rette for eller hindre at elevenes kapabilitet realiseres. Ivaretagelse av samspillet mellom elevenes individualitet og behovet for tilhørighet i opplæringen er en forutsetning for sosial verdsetting (Jordet, 2020, s. 265). Dermed henger anerkjennelse i form av rettigheter sammen solidarisk anerkjennelse, som er den siste anerkjennelsesformen jeg skal legge frem.

### 2.2.3 Solidaritetsbegrepet i klasserommet

Alle mennesker har behov for sosial verdsetting, som for Honneth betyr at man som menneske opplever å bli verdsatt for sine bidrag og ytelser i det sosiale fellesskapet man er en del av. Og i motsetning til den rettslige sfære, handler sosial verdsetting her om å verdsette egenskaper som skiller individer fra hverandre (2008, s. 130-131). Verdien individets bidrag får, er avhengig av verdihorizonten som er gjeldende i fellesskapet. Det blir en slags felles referanseramme, hvor man kan vurdere bestemte personegenskaper ut fra hvilken grad de bygger opp under samfunnets etiske standarder og mål. Individet speiler seg da i vurderinger det mottar som følge av sine ytelser (Honneth, 2008, s. 130-131). Når individet opplever at ens bidrag til fellesskapet blir etterspurt, tatt imot og verdsatt av fellesskapet medlemmer, vil individet også utvikle selvverdsetting. Det innebærer en følelsesmessig tiltro til at ens prestasjoner eller ferdigheter vil sees som verdifulle av de andre samfunnsmedlemmene (Honneth, 2008, s. 138). Den sosiale verdsettingen må være solidarisk, som vil si at det ikke bare vekker en form for passiv toleranse overfor den andre, «men også affektiv deltakelse i det som er individuelt særegent hos ham. Vi kan nemlig bare virkeliggjøre våre felles mål hvis jeg selv aktivt sørger for at den andre personens fremmedartede egenskaper

kan få utfolde seg» (Honneth, 2008, s. 138). Når individet opplever sosial verdsetting, kan det oppstå en horisont hvor den individuelle konkurransen om sosial verdsetting blir en "smertefri" prosess der individet ikke opplever krenkelse (s. 138).

Ved mangel på sosial verdsetting, opplever individet at dets verdi i fellesskapet reduseres. Individet mister troen på seg selv, og opplever at ens bidrag i form av kunnskaper, ferdigheter og evner ikke har verdi for fellesskapet. Hvis man ikke får sosialt bifall, kan det føre til et «hull» i personligheten som fylles av negative følelser som skam og raseri (Honneth, 2008, s. 145).

Sosial verdsetting handler ifølge Honneth om en grunnleggende respekt for menneskers likeverd, uavhengig av forutsetning. Om fellesskapet gir alle individer rom for å utfolde sine iboende ressurser, vil samfunnet oppnå sine felles mål. Slik sett er man i et fellesskap avhengig av hverandre (2008, s. 138). Det som ansees som verdifulle bidrag defineres ut fra en kulturs verdisystem (2008, s. 123). Slik sett handler sosial verdsetting både om en gitt verdihorisont, samtidig som at solidarisk anerkjennelse fordrer et fellesskap som gir rom for det unike individ. «For at ulike grupper skal føle seg anerkjent og verdsatt fordres et samfunn der det gis rom for mangfold» (Åmot & Skoglund, 2019, s. 24). Skolen har en slik verdihorisont som er styrende for hvilke mål og dannelsesprosess elevene skal gjennomgå, og som dermed avgjør hvilke prestasjoner som ansees som verdifulle (Jordet, 2020, s. 103). Utfordringen i dagens skole er derfor å etablere systemer som kan verdsette mangfoldet i elevgruppen. "Behovet for å bli sett og få sosial anseelse er av betydning for å skape trygghet i fellesskapet. Det innebærer at forskjellige verdier og væremåter verdsettes som likeverdige, og forskjeller fremfor ensartethet eller likhet" (Buli-Holmberg & Moen, 2016, s. 173). Honneths syn på anerkjennelse går lengre enn verbal ros og påskjønnelser; læreren må skape et miljø med *affektiv* deltakelse i det som er særegent og unikt hos de andre (2008, s. 138). Eleven må altså erfare at sitt bidrag både blir tilrettelagt for og etterspurt i fellesskapet. Nettopp fellesskapet er en viktig plattform for individuell vekst i samspill med andre, og lærerens anerkjennelse av elevenes bidrag kan åpne muligheter for at elevene blir sett og lyttet til som en del av dette fellesskapet (Buli-Holmberg & Moen, 2016, s. 171). Dette gir igjen grobunn for elevenes trygghet til å hevde seg og komme med sine bidrag i klassen uten å frykte for sanksjoner og devaluering.

Individet rår ikke selv over muligheten til å utvikle sine ressurser, kompetanser og kunnskaper, men dette avhenger av positive interaksjonserfaringer med andre (Honneth, 2008, s. 182). Lærerens

rolle er derfor sentral for å skape et miljø hvor elevene får rom til å bidra med sine egne kunnskaper og ferdigheter, samt lære av hverandre. Elever som blir møtt med varme og respekt av læreren, lærer å behandle hverandre på samme måte (Bergin & Bergin, 2009, s. 159). Læreren kan derfor påvirke medelevene til å møte hverandre på en god og respektfull måte, ved selv å møte elevene på denne måten. Ved å bygge et miljø som inviterer alle inn som aktive deltakere i opplæringen, kan elevene erfare at deres særegne ressurser gir et verdifullt bidrag til fellesskapet (Jordet, 2020, s. 276). Da kan elevene få del i hverandres kunnskaper og ferdigheter. «I samarbeidsbaserte aktiviteter krever det at elevene utveksler ideer, tanker og forslag og hjelper og støtter hverandre når de prøver, er åpne for hverandres bidrag og så berømmer resultatet» (Jordet, 2020, s. 279). Det blir lettere å bruke elevene som ressurser for læring i klassen når miljøet er anerkjennende og solidarisk, og som preges av samhold og «lagånd» (s. 276). Opplevelse av tilhørighet er viktig for at elevene skal våge å bidra med sine forutsetninger (s. 295). Læreren kan danne et «gyldig vi», som handler om å skape en klasseidentitet hvor det er rom for å være seg selv. I slike miljø kan læreren styrke opplevelse av fellesskap og et relasjonelt ansvar mellom medelevene (Eriksen & Lyng, 2018, s. 70).

#### 2.2.4 Sammenhengen mellom anerkjennelse og selververd

Ved å oppleve anerkjennelse innenfor de tre ulike sfærene vil individet utvikle et sunt forhold til seg selv, få rom til en fri og vellykket selvrealisering (Honneth, 2008). Å oppleve anerkjennelse blir derfor en forutsetning for å danne en trygg identitet. Jordet (2020) påpeker at anerkjennelse i alle tre sfærene leder til *selvverd* og *identitet*, som er: «Individets overordnede opplevde egenverdi som følge av anerkjennelse» (s. 114). Barn trenger bekreftelse på deres verdi i seg selv, uavhengig av prestasjon. I skolen kan det sees som at selv om barn trenger å bli møtt med faglige forventninger, må ikke dette rokke ved deres verdi som mennesker. Det handler om å rette oppmerksomhet mot barnas iboende ressurser framfor begrensninger, som kan bidra til å myndiggjøre elevene. Det fremmer deres muligheter til selvrealisering og til å bli selvstendige aktører i eget liv. Dette forutsetter et syn på barna som likeverdige subjekter, som eier sin egen opplevelse og erfaring, og at dette blir respektert fra lærerens side. De har «iboende, ubrukte talenter og et skapende og utforskende potensial, med evne til og ønske om å handle intensjonalt. Det er skolens og lærerens oppgave å forløse dette potensialet. Det kan bare skje gjennom anerkjennelse» (s. 120). En lærer som møter elevene med anerkjennelse i form av kjærlighet, møter elevene med varme, omsorg om

empati. Det er en forutsetning for å kunne få tilgang til elevens subjektive erfaringer. Å møte eleven med anerkjennelse i form av rett handler om å se elevenes likeverd og autonomi uavhengig av deres forutsetning. Det er essensielt for å kunne tilrettelegge opplæringen ut fra elevenes faktiske behov. Solidarisk anerkjennelse handler om å tilrettelegge for et klassefellesskap preget av samhold, hvor elevene kan bidra med sine unike evner, samt oppleve deres bidrag som verdifulle. Å bli personer som har dette gode og trygge forholdet til seg selv er man avhengig av, både for å få et godt liv enkeltvis, samt å bidra til et godt samfunn (Honneth, 2008). Læreren har en sentral rolle i å underbygge dette. I drøftingen vil jeg se nærmere på hvordan de ulike anerkjennelsesformene kommer til uttrykk hos informantene når de snakker om relasjonskompetanse og dets betydning for å tilrettelegge for enkelteleven og fellesskapet.



## 3 Metode

Jeg vil nå redegjøre for metodiske valg som er gjort i forbindelse med forskningen. Først vil jeg ta for meg vitenskapsteoretisk forankring. Deretter vil jeg legge frem forarbeidet, gjennomføringen og behandlingen av data. Til slutt vil jeg ta for meg forskningens kvalitet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

En hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming er vitenskapsteoretisk rammeverk for oppgaven. Den hermeneutiske tilnærmingen er en fortolkningsprosess som pendler mellom et del- og et helhetsbilde, hvor det gradvis oppdages en dypere mening eller sammenheng mellom menneskers handlinger og konteksten man befinner seg i (Anker, 2020, s. 51; Befring, 2007, s. 229). Den fenomenologiske tilnærmingen, som bygger på hermeneutikken, handler om å forstå fenomener ut fra informantenes subjektive opplevelser, meninger og erfaringer (Anker, 2020, s. 51). I min oppgave var hensikten å få *læreres* perspektiv på relasjonskompetanse, og hvordan dette kan arbeides med overfor elever med ADHD-diagnosen. Dermed blir subjektive beskrivelser mitt empiriske datagrunnlag, som må tolkes ut fra konteksten de er en del av: «Forståelsen av den menneskelige verden går alltid gjennom å fortolke denne» (Anker, 2020, s. 50). Som forsker må man derfor være klar over at informantenes svar er en del av en fortolkende prosess, slik forskerens oppfattelser og refleksjoner rundt dataene også er. Virkeligheten blir dermed det den enkelte oppfatter den som, gjennom sitt perspektiv (Thagaard, 2013, s. 40).

#### 3.1.1 Kvalitativ forskning og intervju

Prosjektets formål er førende for valg av metodisk tilnærming. Ut fra min problemstilling fant jeg at en kvalitativ tilnærming ville være hensiktsmessig. Slik professor Aksel Tjora (2021) påpeker, åpner den muligheten for å gå i dybden på informantenes subjektive meningsdannelse, samt hvilke konsekvenser deres meninger har (2021, s. 27). Med hensyn til at jeg selv har liten erfaring, både med praktisk relasjonsarbeid i en klasse, samt tilrettelegging for elever med ADHD-problematikk, ønsket jeg å kunne gå i dybden på læreres erfaringer på feltet. Intervju som metode innenfor kvalitativ forskning kan gi oss innsikt i både hva, hvordan og hvorfor noen tenker, mener eller gjør slik de gjør (Svenkerud, 2021, s. 91).

### 3.1.2 Semistrukturert intervju

I intervjuet ønsket jeg at informant og forsker kunne få tid og rom til å utdype, legge til og følge opp tråder etter hvordan samtalen tok form, samtidig som at samtalen trengte en viss innramming. Jeg valgte å benytte semistrukturert intervju som metode, som kjennetegnes av at de skal gi rom for en relativt fri samtale mellom forsker og informant, samtidig som at samtalen kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt i forkant (Tjora, 2021, s. 127).

## 3.2 Forarbeid

Forarbeidet for datainnsamling bestod av å justere en allerede utarbeidet intervjuguide fra forskningsprosjektets side, samt å gjennomføre et pilotintervju, hvor jeg viktig indikasjoner på hva som måtte justeres i forkant av datainnsamlingen.

### 3.2.1 Intervjuguide

Gjennom å delta i forskningsprosjektet PraksIS, fikk jeg mulighet til å bruke en allerede utformet intervjuguide, men også å justere den slik at den passet spesifikt til min oppgave. Jeg la derfor til noen ekstra spørsmål som var nærmere knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål for min oppgave. Guiden skal både ivareta den teoretiske dimensjonen, med problemstilling og forskningsspørsmål i fokus, samt den menneskelige dimensjonen som vil si å skape en god intervjusituasjon mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Informantene fikk tilsendt intervjuguiden i forkant, da jeg ønsket at de skulle være forberedt på både situasjon og spørsmål, og at de kunne komme med så utdypende og reflekterte svar som mulig. Intervjuguiden startet med oppvarmingsspørsmål for å få samtalen i gang. Denne type spørsmål skal være enkle å besvare og ikke kreve mye refleksjon fra informanten (Tjora, 2021, s. 160). Etter oppvarmingsspørsmål var det skrevet ned flere refleksjonsspørsmål som skulle gi informanten anledning til å gå i dybden på erfaringer og tanker om temaet. Denne type spørsmål danner kjernen i intervjuet (Tjora, 2021, s. 160). Disse ble også fulgt opp av oppfølgingsspørsmål, som skal hjelpe å hente inn mer utfyllende informasjon om det som blir sagt. Avrundingspørsmål skulle lede oppmerksomheten bort fra en tyngre refleksjonsdel. Slike spørsmål kan bidra til å normalisere situasjonen mellom intervjuer og informanten (Tjora, 2021, s. 160). Flere av avrundingspørsmålene og kommentarene ble også lagt frem etter opptakeren var avslått, ettersom noen av disse ikke var relevant for oppgaven.

### 3.2.2 Pilotering av intervju

Intervjuet ble pilotert i forkant sammen med en lærer som selv har gjennomført et masterløp. Å pilotere vil si å «teste ut» noe, altså ble intervjuet testet i forkant på en person som ikke skulle være en del av studiet, men som kunne gi innspill på intervjuets spørsmål og struktur i forkant av den faktiske intervjusituasjonen med informantene. Det var nyttig å teste intervjuet på en som kunne se intervjuets sammenheng fra et annet perspektiv enn mitt eget. Intervjuguiden ble også sendt til lederen av forskningsprosjektet, som kunne gi faglige innspill. Dette opplevde jeg både som nyttig og betryggende før møtet med informantene.

### 3.2.3 Utvalg

Når man skal rekruttere informanter til kvalitative intervjustudier, er hovedregelen at disse skal kunne uttale seg reflektert om teamet man ønsker å snakke om (Tjora, 2021, s. 145). Utvalget består av fem informanter fra et område i Sørøst-Norge, alle kvinner i aldersspennet mellom 45-55 år. Utvalget var derfor kategorisert av en viss homogenitet, men dette var ikke planlagt i forkant. Informantene ble valgt på følgende grunnlag: Alle hadde erfaring med å tilrettelegge for elever med ADHD-problematikk, samt spesialpedagogisk arbeid (selv om de har ulik grad av formell kompetanse på området). Informantene hadde også flere års erfaring i lærerjobben. To av informantene arbeider i PP-tjenesten etter flere års erfaring i skolen. Ingen jobber på samme skole eller kommune. Jeg kjente tre av informantene fra før, og valgte å spørre dem både på bakgrunn av at det var enkelt å ta kontakt med dem, men også at jeg visste at de hadde erfaringer som passet til oppgaven. Derfor kan utvalget kategoriseres som et bekvemmelighetsutvalg, ettersom det handler om å finne informanter på bakgrunn av hva som er bekvemmelig for en selv (Cohen et al., 2011). For de to andre informantene ble snøball-metoden benyttet. Det vil si å finne informanter som oppfyller visse kriterier for å kunne uttale seg om temaet, ved å bli introdusert for dem via andre informanter eller kontaktpersoner (Cohen et al., 2011). Disse ble tipset om fra ledelsen av forskningsprosjektet, og ble valgt på bakgrunn av å være kjent for sin gode praksis, særlig overfor barn med ADHD-problematikk. Informantene ble kontaktet via e-post med informasjon om forskningsprosjektet, samt en presentasjon av meg og min oppgave. I analysen har lærerne fiktive navn; Annika, Camilla, Frida, Hanne og Sofie.

### 3.3 Gjennomføring av datainnsamling

Jeg gjennomførte alle fem intervjuer med fysisk tilstedeværelse. Postholm og Jacobsen (2016) påpeker at å møte informantene ansikt til ansikt kan gjøre det lettere for informanten å være avslappet i intervjusituasjonen, og dermed få til en naturlig samtale (s. 68). Alle samtalene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Før intervjuet startet, fikk informantene gjentatt noe av informasjonen som allerede var tilsendt, herunder prosjektets mål i korte trekk, samt krav om fritt, informert samtykke og planen for anonymisering av data. Alle intervjuene varte mellom 45-65 minutter hos hver informant.

### 3.4 Bearbeiding av data

Etter intervjuene satt jeg igjen med mye empirisk datamateriale som måtte behandles for å kunne brukes til å besvare forskningsspørsmål og problemstilling.

#### 3.4.1 Transkribering

Jeg brukte båndopptaker for å ta opp samtalene. Tale ble gjort om til tekst, først ved å bruke Word sin funksjon for transkribering. Denne formen for automatisk transkripsjon er ikke kvalitetssikkert, men mer som en hjelp til å få intervjuets hovedlinjer på plass. Jeg gikk derfor over alle intervjuene manuelt i etterkant. På denne måten fikk jeg sikret at eventuelle feil eller misforståelser ble rettet opp, samt satt meg godt inn i materialet. Til sammen ble det over 50 sider med tekst. Etter transkriberingen ble dataene anonymisert ved hjelp av fiktive navn. Hvilken arbeidsplass eller kommune informantene er knyttet til, ble også anonymisert i teksten, dersom informantene oppga dette selv. Kort tid etter intervjuet ble det skrevet erindringsnotat for å forklare elementer, inntrykk og andre elementer som forsvinner i transkripsjonen, men dette kun i overordnede trekk. I selve transkriberingen ble det lagt inn pausemarkører i form av tre prikker, samt latter, humring, gisp osv., ettersom dette var et krav fra forskningsprosjektets side. I selve oppgaven ble pausemarkører og småord fjernet, fordi det kan hindre god leseflyt og forståelse i analysedelen.

Usammenhengende og ordrette transkripsjoner kan ofte fremstille informanter på en uetisk, stigmatiserende måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Småord som «eh, ja, nei, ikke sant, liksom, sånn, da» ble fjernet, samt pausemarkører, dette for å passe det skriftlige formatet med leserens forståelse i hovedfokus. Samtidig er det vektlagt ivaretagelse av meningsinnholdet i det som sies, slik at det ikke går på bekostning av forskningskvaliteten.

### 3.4.2 Analyse

I analysefasen kommer jeg som forsker ett skritt nærmere å finne svar på problemstillingen, dette ved å sette meg godt inn og tolke innsamlede data. I min oppgave har jeg valgt å bruke tematisk analyse, som defineres følgende: «Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich detail)» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Når overordnede mønstre i datamaterialet skal identifiseres og organiseres, er denne metoden både anvendelig og systematisk oversiktlig (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Jeg fant derfor at denne analysemetoden passet godt til min oppgave. Videre vektlegges viktigheten av at man må gjøre rede for sine beslutninger i store deler av analysearbeidet, noe som ble presisert av Braun og Clarke (2021) etter det de hevder er mistolkning og misforståelse i bruk av metoden (s. 329). Videreutviklingen av metoden, som nå kalles *refleksiv tematisk analyse*, understreker viktigheten av forskerens subjektivitet som analytisk ressurs, og refleksive engasjement i teorien, dataene og tolkningen (s. 330). Analysemetoden må brukes deliberativt og refleksivt i alle ledd: «Be a thoughtful researcher; do not just slavishly follow what methodology writers say. (...) And we encourage researchers to reflect on whether it is a reflexive, coding reliability or codebook version of TA that is best suited to their philosophical commitments and the analytic purpose of their research» (s. 343).

Jeg vil nå redegjøre for mitt arbeid i alle seks ledd av analysen:

#### **Første steg: Sette seg inn i materialet**

Braun og Clarke (2006) påpeker at det er viktig at man fordyper seg godt i dataene, som blant annet innebærer en gjentatt og aktiv lesning på søken etter betydninger og mønstre (s. 87). Jeg startet med transkribering av materiale (se 3.4.1), hvor jeg gjorde meg godt kjent med innholdet. Jeg leste over tekstene flere ganger, samtidig som at jeg noterte ned relevante perspektiver mens jeg leste.

#### **Andre steg: Kodingsprosessen**

Koding betyr å bryte ned tekst til håndterlige stykker og tilføyelse av nøkkelord til et tekststykke, slik at den kan gjenfinnes og systematiseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Braun og Clarke (2006) påpeker at kodingen til en viss grad vil avhenge av om temaene er 'datadrevet' eller 'teoridrevet': Temaer vil avhenge av dataene, men i teoridrevet koding kan man tilnærme seg dataene med spesifikke spørsmål som man vil kode rundt (s. 88-89). I hovedsak var tilnærmingen til dataene mine en empiridrevet prosess. Selv om jeg alltid vil påvirkes av min bakgrunnskunnskap, etterstrebet jeg

å lese innholdet med et åpent sinn. Videre påpeker Braun og Clarke (2006) at en må arbeide systematisk gjennom hele datasettet, gi en helhetlig og likestilt oppmerksomhet til hvert dataelement, samt identifiserer interessante aspekter i dataelementene som kan dannes underveis. Dette er grunnlaget for å finne gjentakende temaer som går på tvers av dataene. Jeg etterstrebet derfor å se like grundig gjennom alle intervjuer for å muligens oppdage nye mønstre på tvers av dataene.

### **Tredje steg: Finne temaer**

Her søker man etter temaer som de ulike kodene passer inn i. Alle relevante kodede utdrag fra dataene samles innenfor de ulike temaene man finner relevante (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Måten jeg gikk fram på var å skrive ned alle kodene på lapper, for å enklere kunne se dem i visuell sammenheng på tvers av datasett. Deretter begynte jeg å se hvilke koder som hadde fellestrekk og dannet et mønster, og systematiserte disse innenfor ulike temaer (se vedlegg 6).

### **Fjerde steg: Gjennomgang og vurdering av temaene**

I denne delen av prosessen skal temaene tas opp til vurdering og eventuelt revisjon, ettersom det kan vise seg at noen av temaene ikke er aktuelle, at noen inngår i hverandre til et nytt tema, eller at noen temaer deles opp. Til slutt leses hele datasettet om igjen, både for å se om temaene passer til dataene og for å se om noen deler av dataene er oversett eller glemt (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Ettersom jeg samlet kodene i visuelle tankekart, ble det lett å «flytte rundt» på koder, og dermed se temaene i nye sammenhenger, slå noen sammen eller finne nye (se vedlegg 6). Jeg samlet alle datautdrag under aktuelle temaer og underkategorier, og gikk tilbake til datasettet for å se om noe var oversett.

### **Femte steg: Definere og navngi temaene**

Her defineres og avgrenses temaer som skal presenteres i analysen ytterligere, og starter prosessen for å analysere dataene i de gitte temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Man finner essensen i hvert tema og organiserer dem i en sammenhengende fortelling hvor man analyserer hva som er interessant for forskningen og hvorfor. Ved å lese de samlede datautdragene som hører til hvert tema, fikk jeg gradvis en bedre forståelse for hva som var relevant for min problemstilling, samt hvilke utdrag som ikke var relevante eller temaer som jeg ikke hadde nok datagrunnlag til å analysere i oppgaven. Jeg måtte også i denne fasen gå tilbake til datasettet for å se datautdragene i

sammenheng med hverandre. Denne prosessen førte til en ytterligere avgrensing av tema og problemstilling.

### **Sjette steg: Skrive ut analysen**

Siste steg begynner når temaene er gjennomarbeidet, og man kan skrive endelig analyse og rapport. Her skal leseren overbevises om validiteten og relevansen av funnene man har gjort. Dataekstraktene skal presenteres i en logisk sammenheng med eksempler som underbygger temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Jeg valgte ut relevante datautdrag med hensyn til temaene som kunne underbygge svar på forskningsspørsmål og problemstilling. Jeg valgte videre å systematisere analysen ved hjelp av forskningsspørsmålene.

## **3.5 Forskningskvalitet**

Målet med undersøkelsen er ikke å presentere dataene som allmenngyldige sannheter, og det er viktig å være klar over at den sosiale virkeligheten som studeres stadig er i endring og utvikling (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126). Som tidligere nevnt, så er forskerens subjektive perspektiver verktøyet for analysen, og dermed kreves en refleksiv tilnærming til både teori, data og tolkning (Braun & Clarke, 2021). Forskningens gyldighet og pålitelighet underbygges ved å synliggjøre sine valg og beslutninger i hele forskningsprosessen: "Troverdighet i forskning må sikres i alle ledd; fra planlegging av prosjektet, via datainnhenting, behandling av data, de endelige analysene og i fremstilling av funn" (Svenkerud, 2021, s. 43).

### **3.5.1 Forskningens gyldighet**

Gyldighet, også kjent som *validitet*, handler om at man har undersøkt det fenomenet som faktisk var mål for undersøkelsen, og at man dermed har dekning for de funnene og resultatene som blir presentert (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126; Nyeng, 2012, s. 109). Sagt på en annen måte; at det er en logisk sammenheng mellom prosjektets mål og funn (Tjora, 2021, s. 260). Leseren må kunne ta kritisk stilling til forskningens relevans og presisjon, og derfor må de også inviteres til dette ved å få en redegjørelse av valg som ble tatt i prosessen, samt grunnlaget for valgene som er gjort (Tjora, 2021, s. 262).

Utvalg og metodisk tilnærming kan virke inn på studiens gyldighet. For å kunne besvare problemstillingen min, måtte informantene oppfylle visse kriterier for kompetanse. Utvalget ble derfor gjort på bakgrunn av deres kvalifikasjoner og utdanning, og det var viktig at de hadde erfaring innenfor temaet vi skulle snakke om. Da jeg kontaktet dem, ble de også gjort bevisste på prosjektets formål. Dette fordi jeg også ville gi dem en mulighet for å komme med innspill på om de var enige i min vurdering om at de var passende kandidater. Det som påpekes som problematiske sider ved intervju som forskningsmetode, er blant annet at kvaliteten på dataene er helt avhengig av informantens evne til å svare oppriktig på det de blir spurt om (Svenkerud, 2021, s. 92). Dette kan man aldri vite helt sikkert, og som forsker må man også være bevisst at informantenes svar er påvirket av egne erfaringer, holdninger og opplevelser som også må reflekteres kritisk over.

Postholm og Jacobsen (2016) viser med referanse til Brewer og Hunter (2006) til *ytre gyldighet*, som handler om hvorvidt vi kan generalisere funn til en gruppe som ikke er utforsket (s. 128). Det kan også sees i sammenheng med begrepet overførbarhet (Tjora, 2021, s. 267). Utvalget mitt karakteriseres av en viss homogenitet ved at alle informantene er kvinner i omtrent samme aldersgruppe, og fra samme landsdel. Det kan derfor stilles spørsmål ved utvalgets representativitet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 38). Et representativt utvalg er ofte en målsetning innenfor kvantitativ forskning, hvor resultatene skal være generaliserbare overfor en hel – eller en del av en populasjon (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 38). Det viktigste for undersøkelsen min var å få tak i informanter som kunne belyse tematikken og problemstillingen, framfor en generalisering utfra populasjon.

### 3.5.2 Forskningens pålitelighet

Pålitelighet, også kjent som *reliabilitet*, handler om forskningens interne logikk og sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 259). Et sentralt spørsmål er om dataene og funnene er til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). En måte å sikre pålitelighet i funnene på, er å gjennom oppgaven være transparent om de ulike prosessene; belyse utfordringer som man har møtt på underveis, drøfte de valgene som er tatt og hvordan man har kommet frem til sine konklusjoner (Anker, 2020, s. 108-109).

Selve intervjuet kan være en faktor som påvirker studiens pålitelighet. Svenkerud (2021) påpeker at forskerens valg i intervjusituasjonen vil påvirke samtalens utbytte. Med kunnskap og kompetanse



på området man vil undersøke, får man også et bedre beslutningsgrunnlag som kan lede samtalen inn på de svarene man trenger for å kunne besvare problemstillingen (s. 97). Samtidig kan også teorien bli for fremtredende, og hindre nye perspektiver å komme fram (s. 100). Jeg etterstrebet å følge opp informantenes svar der det var relevant for utdypning og eventuelt nødvendig for å sikre at jeg hadde oppfattet informanten korrekt. Samtidig forsøkte jeg å holde samtalen til temaet som var relevant for oppgaven gjennom intervjuguiden. Jeg ser i etterkant at intervjuguiden tok mer plass en ønsket i intervjusituasjonen. Dette ga informantene mindre frihet enn ønsket til å forme samtalen etter deres erfaringer.

Ved et bekvemmelighetsutvalg vil man kunne stille spørsmål om mulige bias følger med empirien (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Et eksempel kan være at informantene er positivt innstilt til meg og mitt prosjekt fra før, eller at de føler seg presset til å delta på grunn av en allerede etablert relasjon. Et snøballutvalg kan også problematiseres, fordi de tipsene man får ofte er informanter fra samme miljø eller krets (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43). Jeg kjente tre av fem informanter fra før, og vil presisere at de er tilknyttet skoler som jeg ikke har noen forbindelse med utenom disse periodene. Relasjonene er, etter mitt syn derfor ikke så nære at dette går på bekostning av svarenes pålitelighet. To av informantene hadde jeg aldri snakket med tidligere, og første møte var derfor intervjusituasjonen. Disse arbeidet i ulike kommuner.

Forskerens egen tilknytning til feltet kan ha betydning for studiens pålitelighet. "Som forsker bringer man med seg sine opplevelser, tanker og ideer, og disse må reflekteres kritisk over" (Anker, 2020, s. 53). Ettersom forskerens subjektive tolkninger er selve verktøyet for analysen, ble det sentralt å ha en refleksiv tilnærming til egne refleksjoner og funn underveis i prosessen. Jeg etterstrebet å fremstille informantenes sitater uten å tillegge informanten meninger og holdninger som ikke er etterprøvbart i datamaterialet. Jeg etterstrebet også å lese dataene med et åpent sinn, samt lese gjennom hele datasettet nøye, for å sikre at nyanser og ulike perspektiver kunne oppdages (se kapittel 3.4.2). Likevel kan jeg ikke avvise min påvirkning på tolkningene, men kun etterstrebe objektivitet og kritisk tilnærming til dette gjennom oppgaven.

### 3.5.3 Etske hensyn

#### Personvern og konfidensialitet

I og med at forskningsprosjektet skulle inneholde sensitive personopplysninger, måtte det først søkes om tillatelse til dette. Prosjektet ble søkt om og godkjent i NSD (Norsk senter for forskningsdata) gjennom ledelsen i forskningsprosjektet (se vedlegg 4). For å delta i selve datainnsamlingen, måtte taushetserklæring signeres (se vedlegg 3). Lydfilen med intervjuene ble oppbevart på båndopptakeren som ble brukt i intervjusituasjonen, og ble videre levert til leder for forskningsprosjektet for videre lagring sammen med informasjonen de hadde oppgitt om personalia og skjema for samtykkeerklæring (se vedlegg 2). En datalagringsplan med instruks for lagring er opprettet av på vegne av forskningsprosjektet, og vil være gjeldende for prosjektets videre arbeid fram til 2026. Dataene jeg har transkribert har blitt oppbevart online gjennom Microsoft Office-lisensen som er tilgjengelig for studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge. Denne påloggingen krever tofaktorautentisering, slik at jeg til enhver tid har oversikt over pålogginger. Dataene her vil bli slettet innen 1. august 2023.

All data fra informantene skal anonymiseres. I mitt prosjekt ble informantene anonymisert med fiktive navn fra transkripsjonen. Alle stedsnavn og personnavn som informantene snakket om fra tidligere erfaringer, ble også anonymisert. Ingen tok opp konkrete eksempler som kunne koples til informantens navn eller arbeidsplass ble nevnt, kun generelle eksempler som de fleste lærere vil kunne kjenne seg igjen i.

#### Samtykke

For å kunne gjennomføre forskningsprosjektet var det også krav om fritt, informert og uttrykkelig samtykke fra informantene. Dette betyr at informantene skal være kjent med forskningens mål, hvilken metode som brukes, samt hvilke konsekvenser det kan ha for informantene å delta. De må også få vite at de har mulighet til å avbryte deltakelsen underveis (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 14-15). Denne informasjonen fikk de gjennom et informasjonsskriv som ble sendt ut noen uker før intervjuet (se vedlegg 1). Kort informasjon om prosjektet, samt anonymisering og mulighet for tilbaketrekking av samtykke ble informert om muntlig før intervjuet startet. Før opptaket ble satt i gang, fikk deltakerne et skjema hvor de skulle skrive under på at de hadde fått informasjon om prosjektet, at de ønsket å delta, samt at anonymisert informasjon fra dem kunne publiseres.

## Ivaretagelse av informantenes autonomi

Informanter som deltar i semistrukturerte intervju deler både personlig og sensitiv informasjon, og man kommer ofte tett på informantens liv, meninger og praksis i arbeidslivet. Derfor kan informanten på flere måter oppleve å bli satt i en "sårbar" posisjon (Tjora, 2021, s. 187). Det er viktig å ta dette alvorlig som forsker, og vise både respekt og aktsomhet overfor informantens autonomi. Det er forskerens ansvar at informanten ikke kommer til skade ved å delta i prosjektet (Tjora, 2021, s. 187). Om informantene deler særegne hendelser, kan det også være vanskelig å sikre anonymiteten, dette ved at det er mulig for enkelte å identifisere informanten ved denne spesifikke hendelsen som kommer fram i dataene. Dette var, som nevnt, ikke en risiko i mine intervju ettersom situasjoner som blir beskrevet nok er gjenkjennelig for flere lærere. Et annet viktig punkt er dette med samtykke som er gitt: Sterke relasjonelle bånd mellom forsker og informant kan gjøre det vanskelig for informanten å trekke seg eller si nei til å delta. Forskerens ansvar blir dermed tydelig å uttrykke muligheten for at det er åpent å trekke seg fra prosjektet, noe jeg uttrykte overfor mine informanter da vi møttes til intervju. Et viktig mantra er at "(...) hensyn til individet alltid skal gå foran hensynet til samfunnets nytte av kunnskap" (Nyeng, 2012, s. 161).

## 4 Empiri: Hva forteller lærerne?

Jeg vil nå presentere analysen som er utført. Som beskrevet i metodekapittelet er dette gjennomført som en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2021). Tematikken rundt relasjonspraksis overfor elever med ADHD presenteres og rammes inn av lærernes erfaringer fra deres arbeid med relasjonsbygging overfor elever med ADHD, samt deres beskrivelse av hvordan dette brukes for å tilrettelegge for disse elevene i klasserommet. Jeg bruker forskningsspørsmålene for å systematisere funnene:

- Hvordan forstår lærere begrepet relasjonskompetanse og betydningen av dette i deres møte med elever som har ADHD?
- Hva forteller lærerne om hvordan de bruker relasjonskompetanse for å tilrettelegge for elever med ADHD, både for egen utvikling og som en del av klassefelleskapet?

Målet er å bruke forskningsspørsmålene til å belyse hvordan relasjonskompetanse kan ha betydning i arbeid med tilrettelegging for barn og unge med ADHD-diagnosen, samt hvilke former for tilrettelegging som fremmes i denne forbindelse. Ved å besvare forskningsspørsmålene, ønsker jeg at analysen kan gi meg grunnlag for å besvare problemstillingen: *Hvilke relasjonspraksiser erfarer lærere at fungerer når de skal tilrettelegge for elever som har ADHD?*

### 4.1 Lærerens forståelse av relasjonskompetanse og dets betydning

Alle informantene mener relasjonskompetansen er en sentral del av lærerjobben, blant annet for å kjenne elevene og deres behov, slik at de på denne måten kan tilrettelegge for at eleven trives både i den faglige og sosiale settingen. De vektlegger også relasjonsbygging som et tidkrevende og langsiktig arbeid. Det som går igjen, er at det handler om å møte elevene med anerkjennelse for den de er, samt søke forståelse for deres perspektiv når de har utfordringer i skolehverdagen. Elever med ADHD blir trukket fram som noen som har et ekstra behov for en trygg og god relasjon. Frida legger følgende i begrepet relasjonskompetanse:

Du må se på kroppsspråket, du må se på alt sammen. (...) Du ser det i blikket, du ser det på måten de [elevene] svarer andre elever på. Det å ha antenner ute hele tiden. Det er jo det som er lærerjobben. Det å hele tiden kjenne etter.

Hun påpeker viktigheten av å være observant for elevenes signaler i klasserommet. Ikke bare høre hva eleven sier, men også legge merke til uttrykk og kroppsspråk som indikerer at eleven egentlig mener noe annet enn det som blir sagt: Det handler altså om å forsøke å forstå elevenes opplevelser, tanker og behov fra deres perspektiv. Samtidig trekker Frida også frem at lærerens oppgave er å se forbi elevens perspektiv, og å kjenne både elevens styrker og utfordringer for å kunne hjelpe og veilede i ulike situasjoner:

Så mitt bidrag som lærer, er jo å fortelle dem at: 'Vet du hva? Du er super. Stol på at du er bra nok. Også heier jeg på deg gjennom de tre årene. Og så skal jeg prøve å korrigere deg når ikke det går helt fint'. (...) Og en ADHD-elev vil jo være mer avhengig av en god relasjon enn andre elever, mener jeg. Jeg tror ofte at de opplever verden som litt utfordrende. De kan oppleve en rigiditet. Skolen blir jo veldig firkantet. (...) Det må være vår jobb som lærer: Det å anerkjenne dem som den de er med alt det innebærer.

Læreren må altså finne elevens styrker og utfordringer, og anerkjenne dem for den de er uavhengig av forutsetning. Slik jeg leser det, mener Frida at læreren må bidra til at elevene bygger opp et positivt selvverd, men som hun også nevner; veilede og korrigere elevene ved behov. Læreren blir på denne måten en viktig støttespiller for elevenes utvikling, samt for at de skal føle seg verdifulle i seg selv. Hun nevner også senere at læreren må være tolerant og fleksibel når det gjelder å endre undervisningsmetoder og finne løsninger som kan fungere for klassen som helhet. Frida fremmer også risikoen som kan gjøre seg gjeldende i forbindelse med relasjoner overfor elever med ADHD: Disse elevene kan ha et særlig behov for å møte forståelse for sine utfordringer, ettersom de kan ha vansker med å tilpasse seg forventinger som er gjeldende i skolen. Det kan virke som hun ser anerkjennelse som en forutsetning for å forstå elevens utfordringer; at elevene kan oppleve å bli imøtekommet og verdsatt for den den er, også med de utfordringer den kan ha i skolehverdagen. Annika, som har to elever med ADHD i sin klasse, knytter relasjonskompetansen tett opp til deres behov for å følges ekstra opp av henne:

Det at en overfor alle elever, men spesielt dem som har en sånn type utfordring, virkelig jobber med seg selv for å se eleven. Gjøre det en kan for å både «fange» dem og finne interesser. 'Hvordan kan jeg imøtekomme deg? Hvilke behov har du?' I mye større grad enn generelle elever, kanskje. De må bare få lov til å eie litt av tiden din. Jeg opplever hvert fall at de to jeg har, de har et veldig behov for å føle at jeg liker de, at jeg ser de, at jeg anerkjenner de.

Ut fra sitatet leser jeg at hun ser et ekstra behov for å imøtekomme elevene som har ADHD, og at læreren legger ned en ekstra innsats for å imøtekomme disse elevene. Hun påpeker at det krever en innsats fra lærerens side for å finne deres interesser og ønsker. Sett i sammenheng med at Annika mener det er nødvendig å bruke mer tid på elevene med ADHD, kan dette være fordi disse har en større risiko for å bli misforstått av sine omgivelser på grunn av diagnosen. Det handler om å vise forståelse for at elevene kan ha vanskeligheter med å tilpasse seg skolens kontekst, noe hun presiserer videre:

Når det plutselig er: 'Nei, skal ikke, vil ikke', så er det ikke nødvendigvis fordi at de ønsker å trosse oss voksne eller medelever, men det er fordi at det er for uforutsigbart: 'Jeg er utrygg'. Så det å møte dem. Hvordan vi kan vise at vi forstår. 'Nå skjønner jeg at du synes det er vanskelig. Vi legger en plan sammen'.

Slik jeg leser det, ser Annika utagerende atferd fra elevene som en reaksjon på ulike faktorer i klasserommet som skaper en usikker situasjon for eleven. Altså er det ikke elevene som må tilpasse seg hennes undervisning, men hun som må tilpasse undervisningen for elevene. Som løsning mener hun at læreren må vise forståelse for at elevens reaksjon er en følge av diagnosens virkninger, samt imøtekomme behovene deres ved å gi eleven rom for medvirkning. Gjennom anerkjennende og autonomistøttende kommunikasjon kan elevene være med i planleggingen av tilretteleggingen. Camilla vektlegger det å være tidlig ute i relasjonsarbeidet, og påpeker i større grad lærerens fremtoning overfor eleven:

Jeg tenker det handler om å være tett på. Å bygge relasjon tidlig. (...) Og så er det begrepet 'Catch 'em being good'. (...) Hvis man kommer skjevt ut, så blir det vanskelig. Man må nærme seg varsomt første møte, og man må bygge tillit. (...) Og veldig ofte har elever [med ADHD] grunn til å ikke knytte seg til andre voksne, fordi de kanskje har blitt svikta [av voksne tidligere]. Det handler om å møte dem med varsomhet, menneskelighet og trygghet.

Hun snakker om å ha et våkent blikk for elevene og deres forutsetninger, når hun bruker uttrykk som å *lytte* og *se*, blant annet for å finne elevenes positive atferd og forsterke denne. Samtidig snakker hun også om være varsom i møtet med elevene: Hun understreker viktigheten av å forstå at relasjonsbygging er en tidkrevende prosess, samt at det ikke er gitt at elever med ADHD ønsker en tett relasjon med læreren. Årsaken kan ligge i at de har tidligere utrygge og uforutsigbare relasjonelle erfaringer med andre voksne. Det er nærliggende å tro at Camilla mener at læreren kan

være en motpol til disse erfaringene, ved å møte elevene med varme og trygghet. Det uttrykker at elever med ADHD kan ha et større behov enn andre for å møte forståelse og anerkjennelse for sine forutsetninger, samt at læreren bærer det relasjonelle ansvaret i møte med dem. Hanne påpeker også dette ansvaret, når hun beskriver hva hun legger i relasjonskompetanse:

Det vil jeg si er evnen til å lytte. Det er at man kan fange opp situasjoner. Vise respekt er viktig. Og å holde sine egne tanker og meninger litt tilbake, og å være mer undrende enn det å komme med en fasit.

Hanne trekker, i likhet med de tre andre, inn å vise lydhørhet, empati og forståelse for eleven. Dette ved å erkjenne at man som lærer ikke nødvendigvis har forstått alt på riktig måte. Det virker som hun understreker det viktige i å underbygge elevens autonomi, og forsøke å forstå hva som kan ligge bak en reaksjon eller en handling, som de andre også gjør. Et annet interessant perspektiv Hanne tar opp, er krysningpunktet mellom lærerens forståelse av relasjonskompetanse i forhold til elevens opplevelse av dette. Hun forteller om egne opplevelser som ansatt i PPT, og hva lærere selv forteller om deres relasjoner til elevene i klasserommet:

Det handler om hva lærerne også legger i en relasjon. Det vil si at de kan tenke at: 'Du rekker opp handa, du følger beskjedene mine', men det er jo ikke det samme som å si at man er trygg på en, eller kan åpne seg, eller kan jobbe med det som er vanskelig, eller stå i det som er vanskelig.

Lærerens og elevenes opplevelse av relasjonen stemmer ikke nødvendigvis overens, ifølge Hanne. Slik jeg leser det, mener hun at læreren kan oppfatte relasjonen som god når elever gjør etter forventningene fra lærerens side, men trenger likevel ikke nødvendigvis føle seg trygg på læreren på en måte som gjør at man ønsker å dele sine utfordringer. Hanne gir uttrykk for en risiko for at læreren ikke aktivt søker å bli kjent med eleven, og dermed risikerer å ikke kunne tilpasse opplæringen etter elevens faktiske behov. Relasjonskompetanse handler altså om mer enn at elevene «følger beskjeder» i respekt for læreren; det er en slags «investering» fra lærerens side i de hverdagslige møtene med eleven, hvor de søker elevens perspektiv:

Det kan handle om et 'hei' om morgenen. Det er en slags investering. Det burde man sørge for; å hvert fall vise at man er glad for å se eleven og at man gleder seg til å undervise og være sammen med dem. (...) Hvis man setter i gang klassen med noe selvgående, så har du de tre minuttene du trenger til å spørre: 'Hvordan har du det egentlig', eller 'hva kan jeg

gjøre for deg i dag'. Det er så innmari lite som skal til, men det betyr så mye. (...) Det er ikke alle det er like viktig for, men det er veldig viktig for disse elevene [som har ADHD].

Hanne uttrykker at lærere bør utvise en genuin interesse og glede over å være sammen med elevene. Slik jeg leser det, virker det som at Hanne også mener at læreren bør prioritere tiden sin etter det behovet som er i klasserommet, og at barn med ADHD kan ha et ekstra behov for å bli «sett» av læreren. Hun er opptatt av å bruke de korte møtene til å anerkjenne elevene ved å vise interesse for dem. Det krever det kun kaller «investering» fra lærerens side. Når Sofie forteller hva hun legger i begrepet relasjonskompetanse, påpeker hun at det handler om å se klassefelleskapet som helhet:

Jeg tenker mer universelt: 'Hva er det i mitt klasserom som fungerer for alle? Hva må jeg gjøre for å få med alle her?' Jeg tror at på individnivå, så får ikke lærerne det til. For det har de ikke tid til. Jeg tenker at å utøve det, handler om hva jeg universelt sett skal gjøre med klassen for at alle skal være mest mulig trygge.

Sofie peker på en utfordring som nok mange lærere kjenner seg igjen i, nemlig utfordringer med å få tiden til å strekke til. Slik jeg leser det, mener hun at lærere må løse denne utfordringen ved å se klassen som helhet, framfor å fokusere på enkelteleven. De fire andre informantene er enig i at tidspresset er gjeldende, men likevel vektlegger de møtet med enkelteleven og dets behov i større grad. Da jeg spurte Sofie hva hun mente kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev, svarte hun:

Da tenker jeg god struktur i klasserommet. Det å være helt bevisst på at jeg ikke endrer så mye hver eneste dag. De kjenner igjen rytmen i hvordan jeg gjør ting. (...) Alle har godt av å roe ned tempoet, sånn at man kan se og få med seg hva som skjer i klasserommet. (...) Og så kan man begynne å tenke hvem trenger meg mest her?

Slik jeg forstår Sofie, handler god relasjonskompetanse om å skape en forutsigbarhet og trygghet for elevene gjennom klassestrukturen. Det handler om først å finne en god struktur for fellesskapet, for så å gå ned på et individuelt nivå der det er behov. Likhetstrekkene med de andre er likevel fokuset på å få tilgang til elevenes behov for å kunne tilrettelegge på best mulig måte. Hun understreker også et særlig behov for elever som har ADHD-diagnosen når det gjelder relasjon med læreren:



Når det «fyrer av» i hjernen, og du ikke har den egne motoren som klarer å roe seg ned og komme inn i læringsvinduet, så trenger du i enda større grad en voksen rundt deg som kan hjelpe deg med det. (...) Men så tenker jeg at det de har ekstra behov for, det har de andre elevene like mye godt av. Så god spesialpedagogikk er god klasseledelse.

Her påpekes behovet for å forstå og møte enkeltelevens behov, samt at diagnosen kan skape utfordringer i skolehverdagen. Læreren er på denne måten et verktøy for å få eleven inn på rett spor. Likevel drar hun det tilbake på et universelt nivå, ved å påpeke at det én elev trenger av tilrettelegging også kan være nyttig for medelevene.

## **4.2 Relasjonskompetanse i arbeid med tilrettelegging**

Fire av de fem informantene presiserer at barn med ADHD er ulike, og trenger ulike former for tilrettelegging. Gjennom deres omtale av arbeidet for tilrettelegging uttrykker de derfor at det å kjenne eleven sin er essensielt for å vite hva som trengs for å tilpasse opplæringen. Likevel fremmer flere av dem noen strategier som mange med ADHD kan ha nytte av (sett ut fra kjernesymptomene), som også kan gagne klassen som helhet. Av denne typen tilrettelegging nevner blant annet fire av informantene en forutsigbar og tydelig struktur gjennom skoledagen. Jeg har valgt å dele denne analysedelen i to, hvor jeg først ser på hvordan lærerne snakker om tilrettelegging for enkelteleven, og deretter ser på hvordan de snakker om tilrettelegging for eleven som en del av klassefellesskapet.

### **4.2.1 Tilrettelegging for enkelteleven**

Frida forteller om en episode med en elev med ADHD-diagnosen i hennes klasse for noen år tilbake, som strevet både med verbal og fysisk utagering i klasserommet. Som hun forteller, så hadde eleven liten tiltro til lærere og var «lei» av skolen. Hun beskriver hvordan hun kom i posisjon for å bygge en bedre relasjon til eleven gjennom å se de utfordrende situasjonene fra hans perspektiv, og brukte denne informasjonen for å tilpasse opplæringen til elevens behov. Etter en episode hvor hun hadde misforstått en situasjon i klasserommet, førte drt til at han utagerte og løp ut av klasserommet. Frida fortalte at han hadde vane for å «stikke av» i utfordrende situasjoner, og at hun løp etter for å beklage misforståelsen i dette tilfellet. Etter at hun hadde bedt om unnskyldning, åpnet det seg mulighet for dialog:

Vi hadde en lang prat hvor vi ble enige om at han trigget meg når han stakk av fra timene, og at han ikke kunne gjøre det fordi jeg hadde ansvar for han. (...) Og så ble han trigget av at jeg kom etter. Så han ville ikke at jeg skulle komme. 'Ok, men det er helt i orden', sier jeg. 'Men da må du love at du står der ute, så skal jeg love at ikke jeg kommer ut. Men da er vi avhengig av at vi hører på hverandre begge to'. Og så fungerte det. Og etter hvert, så hadde han ikke behov for å løpe ut i så stor grad. Han kunne bli sint, men han greide å korrigere det på en bedre måte.

Sitatet betegner en form for autonomistøttende kommunikasjon, hvor Frida anerkjenner elevens utfordringer som hun selv bidro til å trigge frem. Samtidig viser hun en forventning, og utfordrer elevens måte å regulere atferden på. De ble enige om en løsning på likeverdig grunnlag, hvor begge følte seg lyttet til. Ut ifra det hun forteller, hadde det også en effekt på elevens atferd i klassen, da han klarte å regulere temperamentet bedre enn før. Dette er interessant, for det kan virke som at Frida ved å anerkjenne hans perspektiv og behov gjorde det lettere for han å roe seg ned og møte henne med respekt tilbake. Annika fremmer noe av det samme perspektivet om elevmedvirkningens betydning i tilretteleggingen. Det understreker også elevenes ulike behov, selv om de har samme diagnose:

Det handler ikke minst om å lytte til eleven. Ha litt tettere oppfølging, hvor man setter av litt god tid og har en struktur. (...) Det er en del praktiske ting som lar seg løse greit ved at man faktisk spør direkte hvordan de trenger å jobbe og ha det rundt seg.

Hun viser i sitatet hvordan elevmedvirkning er sentralt for å kunne tilrettelegge, og dette henger også sammen med en god lærer-elev-relasjon. Læreren må ta seg tid til å lytte til eleven og deres behov, og eleven må også føle seg trygg nok til å åpne seg opp for læreren og dele sine tanker, behov og interesser. Hun lister også opp noen konkrete tiltak hun selv bruker overfor sine elever, slik som dagsplan visuelt på tavla, ressurser fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste, korte samtaler etter friminuttet også videre. Hun presiserer betydningen av å følge med på elevenes dagsform, og har også jobbet med selvregulerende strategier hvor elevene selv kan ta kontroll over situasjonen. Hun forteller om at elevene hennes kan streve med å uttrykke seg verbalt i en vanskelig situasjon, noe som kan skape fysisk utagering på andre elever:

Derfor har jeg også sagt at det er bedre å heller bare prøve å trekke seg tilbake, gå litt vekk fra situasjonen. Og hvis man kjenner at skuldrene faller på plass, så kan man enten ved hjelp av en voksen eller selv møte de andre igjen.

Annika jobber altså med å finne strategier hvor elevene kan unngå at situasjonen eskalerer ved å støtte elevene i å finne strategier for å unngå negative episoder med medelevene. Hun forteller blant annet om at hun har et rom tilgjengelig for dem dersom de skulle ha behov for å ta en pause eller «samle seg». Camilla fremmer i mindre grad slike praktiske former for tilrettelegging, men forteller flere historier om elever som har hatt svært vanskelig for å tilpasse seg skolens rammer, både som følge av ADHD og tilleggsvansker. I møte med dette vektlegger hun at elevene skal møtes med varme og omsorg fra henne, selv om eleven utfordrer klassemiljøet. Hun forteller blant annet om en elev hun hadde tidligere, som hadde høyt fravær, og som var en del av et negativt miljø på fritiden som blant annet inkluderte rus:

Han var jo mye borte og hadde masse fravær. Og uansett hvordan han kom på skolen, så var det med en åpen dør, varme og et 'hei', istedenfor det kravet om alt han ikke hadde gjort. Jeg tror det handler om de føler det ektefølt, at vi liker de eller ikke. (...) Det er ikke [alltid] rom for å lære noe. Det er kanskje rom for å komme og oppleve en trygghet.

For Camilla var det altså viktig at eleven skulle se en genuin glede fra hennes side, slik at han skulle trives i hennes nærvær først og fremst. Det kan virke som hun ser relasjonen som et grunnlag som må være på plass før hun kunne utfordre eleven faglig. Camilla forteller også om samme gutten, at hun hadde gjort flere tiltak for å etablere tillit og trygghet overfor han, blant annet ved å gi privatnummeret hennes, samt hentet han hjemme. Hun forteller også at han har tatt mye kontakt etter endt grunnskole. En relasjon var altså grunnlaget som måtte på plass, før det faglige kunne få rom. Hun presiserte også at det faglige alltid måtte få plass i klasserommet, men på en varsom måte og i små mengder i denne guttens tilfelle. Hanne påpeker viktigheten av å forstå hvilke konsekvenser ADHD-diagnosen kan ha for eleven, og at dette er et grunnlag for å vite hva som trengs av tilrettelegging for den enkelte:

Du må skjønne hva diagnosen innebærer av utfordringer, men også hva som er ressursene og styrkene. (...) det å kunne spille litt på lag og kunne vise at du forstår at: 'Jeg vet at dette er vanskelig for deg. Hvordan kan vi gjøre det for at det skal bli enklere for deg?' (...) Å vise at du er til å stole på, at du forstår og at du er villig til å gå den ekstra milen for å tilrettelegge.

Hanne påpeker det å kjenne både elevens styrker og utfordringer som en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen, noe som forutsetter en god lærer-elev-relasjon. Hanne vektlegger

betydningen av å se situasjonen fra elevens perspektiv for å finne løsninger som passer, og påpeker at kommunikasjonen hvor eleven har mulighet for medvirkning. Slik jeg leser det, mener Hanne at man gjennom kommunikasjonsformen kan bygge tillit hvor eleven kan møte forståelse for sine behov. Sofie fokuserte først og fremst på universell tilrettelegging når hun snakket om relasjonskompetansens betydning, og at en slik form for tilrettelegging gjorde det mulig for læreren å strekke til for elevenes tilretteleggingsbehov. Samtidig nevner hun senere i samtalen at elevene trenger et godt tilrettelagt opplegg tilpasset sine forutsetninger:

Det må skreddersys. (...) 'Hvordan skal vi løse dette her sammen? Hva er bra for deg nå? Når vi kommer inn og jeg vet at du synes det er vanskelig å sitte stille, trenger du noe i hånda?' (...) Det er god spesialpedagogikk når du lager slike rammer, fordi barnet føler seg trygg (...).

Slik jeg leser sitatet, kan det virke som at elevene trenger tilpasninger på et individnivå, noe som kan virke motstridende til det som Sofie tidligere poengterer om universell tilrettelegging. Det illustrerer også utfordringen som Sofie påpeker, nemlig spennet mellom tilpasset opplæring for elevene og lærerens møte med klassen som helhet. Her presiseres former for tilrettelegging som krever at læreren setter seg inn i den enkeltes perspektiv, og søker å kjenne deres læringsforutsetninger for å skape en trygghet for eleven. Om eleven møtes med forståelse for sine utfordringer gjennom tilpasset opplæring, vil også klasserommet bli et trygt og godt sted å høre til. Men for å vite hva elevene trenger, må også en god relasjon ligge til grunn. Dette er noe hun presiserer videre i samtalen, hvor hun fremmer det at skolen må se barna for den de er, dette ved å «være nysgjerrige på hvem barna er her og nå».

#### 4.2.2 Tilrettelegging som en del av fellesskapet

Frida forteller hvordan hun jobber med det relasjonelle mellom elevene i klassen, og påpeker følgende:

Det å være tolerant for andre. (...) Vi er forskjellige. Vi kommer fra forskjellige familier. Vi kommer fra forskjellige religioner. Toleranse har jeg brukt mye av undervisningstid på å undervise i.

Frida ønsker altså å bygge et klassemiljø hvor man kan bære over med de ulike forutsetningen som finnes, men nevner ikke hvordan hun spesifikt jobber med inkludering av en elev som har ADHD. Likevel nevner hun noen av ulikhetene som kan gjøre seg gjeldende, og diagnoser kan også listes

opp her. Hun presiserer videre at det blant annet handler om å ha en åpen dialog i klasserommet om hvilke utfordringer som er gjeldende, uten å stigmatisere én person, men at det blir et felles prosjekt for klassen å for eksempel jobbe med mer arbeidsro. Positiv utvikling følges opp av ulike belønninger for klassen som helhet, slik at ikke én person opplever at forskjellsbehandlingen fører til stigmatisering:

Jo mer vi får gjort kollektivt, for eksempel at vi får til å belønne felles i klassen. (...) Til en viss grad, så greier vi å si at du må tåle forskjeller. Det er en del av livet, men samtidig må det ikke bli for mye. For da begynner de [medelevene] å protestere.

Hun påpeker dette i forbindelse med en episode hun forteller om, hvor en elev med atferdsvansker hadde opplevd en negativ kommentar fra en medelev, som reaksjon på en egen belønning han hadde mottatt. Altså var lærerens ønske om å belønne eleven for positiv atferd også en kilde til stigmatisering overfor medelevene. Annika beskriver et liknende dilemma med elever som utmerker seg, og som følge av dette opplever negative sanksjoner fra medelever: «Du får fort et stempel. 'Han som slår' for eksempel. Så det handler om å skape en forståelse for at vi er ulike». For å møte utfordringen og styrke relasjoner i klassen, mener Annika at medelevene også må få en forståelse for ulikhetene seg imellom. Hun forteller blant annet om at hun bruker filmressurser som viser barn med ulike typer utfordringer, og nevner blant annet en serie fra NRKs barneproduksjon; «Sånn er jeg, og sånn er det». Samtidig ser Annika et skjæringspunkt mellom forståelse for enkeltelevens behov og klassens behov når det gjelder konfliktsituasjoner. Hun beskriver blant annet at medelever kan reagere negativt på uro og utagering i klasserommet:

Du skal selvfølgelig også vise at du forstår klassen som blir utsatt for alle impulshandlingene. Men ikke minst også vise medfølelse [overfor eleven med ADHD]: 'Ja, jeg skjønner at når du havnet i den situasjonen, så føltes det naturlig å reagere på den måten'. Men hele tiden veilede.

I konfliktsituasjoner ser hun altså et behov for å vise forståelse og anerkjenne følelser overfor medelever som utsettes for utagerende atferd, samtidig som at elevene som utagerer også trenger forståelse for sitt perspektiv på situasjonen. Elevene trenger veiledning, hvor læreren kan korrigere og hjelpe elever som har havnet i konflikter. Hun fremmer også betydningen av å skape et trygt og godt miljø medelevene imellom, både ved å samles på andre arenaer som uteskole for å skape gode minner sammen, men også ved konkrete og bevisste tiltak for å inkludere eleven i det sosiale i klasserommet:

Spesielt den ene eleven har ikke noe særlig en-til-en-relasjon som har vart over tid. Så nå tester vi ut læringspar i klassen. Og så skal alle sitte med alle i løpet av året. Så det blir i veldig korte perioder, men samtidig kan de oppdage andre sider ved hverandre ved å sitte med alle i løpet av et år.

Dette viser et bevisst arbeid for å inkludere elevene med ADHD ved å bygge opp relasjoner mellom dem og medelevene. Ved å la elevene bygge relasjoner på tvers av vennegrupper, kan de oppdage nye sider ved hverandre og bli kjent gjennom samarbeid og utveksling i undervisning. Dette kan bidra til at elevene også får flere å spille på i friminutt, samt arenaer utenfor skolen. Camilla påpeker også at medelevene kan lære mye av hverandre i et klasserom, og at det å bygge relasjoner dem imellom er viktig, og at man allerede fra klassesammensetningen kan begynne å finne utfordringer og muligheter:

Det blir mye læring når det er veldig mange elever i en klasse som må ta hensyn til hverandre. Men det er jo bare én som skal til for å velte et godt klassemiljø. Og det er jo dem du skriver om [elever med ADHD] som potensielt kan gjøre det. Og da handler det selvfølgelig om at den eleven har noen gode relasjoner i klassen utover lærerne. At de er gode venner, at klassesammensetningen er nøye planlagt når de kommer hit.

To ting er særlig interessante i sitatet: For det første fremmer hun implisitt viktigheten av et klassemiljø preget av toleranse, dette ved at elevene må samarbeide med andre som er ulike seg selv. Hvordan dette jobbes med konkret presiseres ikke. For det andre fremmer hun en risiko ved at elever med ADHD kan «velte» et klassemiljø. Slik jeg ser det, kan dette henge sammen med at elever med denne diagnosen kan oppleve utfordringer med å etablere og vedlikeholde relasjoner. På grunn av dette, er det også en risiko for at elevens mistriivsel kan gå ut over resten av klassemiljøet. Hun ser at å bygge relasjoner mellom elevene er en viktig del av arbeidet, samt en nøye planlagt klassesammensetning. En nøye planlagt klassesammensetning henger også sammen med overgangsrutiner og samtaler med tidligere lærere. Hun viser til en erfaring med en tidligere elev som ikke hadde påvist ADHD, men som hadde utfordringer med både atferd og læring, ifølge Camilla. Hun forteller om forberedelsene til et nytt kull med åttendeklassinger, og fikk vite via tidligere lærer at denne eleven hadde risiko for utenforskap i klassen, både sosialt og faglig. Hun forteller videre hvordan hun ved hjelp av en av medelevene klarte å inkludere den nye gutten fra første skoledag:

Jeg gikk rett bort til en av guttene første gang, og sa: 'Hei. Jeg gleder meg veldig til å bli kjent med deg. Nå så skal du få en oppgave av meg. Ser du gutten der borte? Han kommer fra en

annen skole helt alene. Kan du ta deg litt av han?’ Og da var det flaks. For siden den gangen har de hengt sammen som bestekamerater.

Ut fra det Camilla forteller ga hun eleven en meningsfull oppgave som resulterte i nytt vennskap for eleven som stod i en risiko for utenforskap. Camilla hadde altså et bevisst forhold til å bygge relasjoner mellom elevene i forkant, og så mulige risikoer som hun hadde fått informasjon om i overgangssamtaler. Hun fant muligheter fra start, og fortalte videre i intervjuet at eleven selv fortalte at han trivdes på skolen i større grad enn før, og fikk flere nye venner. Når Hanne snakker om relasjoner mellom elevene, påpeker hun først og fremst at læreren er rollemodell overfor elevene i sin kommunikasjon i klasserommet:

Og hvis du snakker til en elev på en veldig anklagende eller negativ måte, hvor du viser at: ‘Nå gjør du noe som er viljestyrt. Du har bestemt deg for å være veldig ugrei’, (...) så signaliserer du til alle de andre at det er greit å snakke til eleven på den måten. Hvis du gjør det motsatte, så viser du at vi skal hjelpe hverandre med å få det til og med å mestre, og å løfte hverandre opp.

Hanne illustrerer hvordan læreren ved å uttrykke seg på en stigmatiserende måte overfor eleven kan bidra til å skape et negativt bilde overfor medelevene. Slik jeg leser det, vil det å ikke ha ikke forståelse for elevens forutsetning kunne utgjøre en risiko for å se elevens atferd som et uttrykk for protest overfor læreren, og ikke som et uttrykk for at eleven ikke får den tilretteleggingen den trenger. Konsekvensen av at læreren ikke forstår dette, kan derfor være at eleven opplever negative kommentarer fra både elever og læreren, og dermed ikke trives i klasserommet. I motsatt fall, ved en anerkjennende og autonomistøttende kommunikasjon, vil medelevene læres opp til å omtale hverandre på samme måte. Sofie understreker også omtale av eleven som essensielt i forbindelse med å øke elevenes trivsel på skolen:

Hvordan er det du språksetter dette barnet i fellesskap med de andre? ‘Synes jeg det er vanskelig fordi at jeg ikke fanger hva han vil jeg skal fange?’ Det er noe annet enn å si: ‘Han hører jo ikke etter. Der sitter jeg med klassen, også begynner han å mase’. Men det er forskjellige måter å språksette. Hele tiden jobbe med kommunikasjon. Det er utrolig viktig å ha et varmt miljø.

Hun forteller dette i forbindelse med et prosjekt på en av skolene hun arbeidet på, hvor de arbeidet med kommunikasjon om og med elever med ADHD for å øke trivselen for dem og redusere fravær.

Ved å omstille kommunikasjonen til å være varm og anerkjennende, framfor anklagende og negativ, viste det seg, ifølge Sofie, at de som hadde trukket seg unna undervisning i større grad ønsket å være til stede i klasserommet. Altså har lærerens omtale av andre elever noe å si for deres trivsel, og det kan tenkes at det både påvirker elevens relasjon overfor læreren positivt, men også med medelevene.

### 4.3 Oppsummering

Når informantene deler tanker om relasjonskompetanse, snakkes det i hovedsak om å både se, lytte, respektere og anerkjenne den enkelte elev. De påpeker også betydningen av å støtte opp under og ha respekt for elevenes autonomi. Elever med diagnosen ADHD har et særlig behov for forståelse og å bli imøtekommet for sine behov, ettersom disse er sårbare for både sosiale og faglige utfordringer. Når det gjelder tilrettelegging for enkelteleven, påpeker alle at relasjonen til eleven er et essensielt grunnlag for å kunne tilpasse opplæringen ut fra elevens behov. Fire av informantene vektlegger at elevmedvirkning også er sentralt her, hvor eleven selv får rom for å uttrykke sine behov og ønsker. Når informantene snakker om tilrettelegging for eleven i klassefellesskapet, er alle opptatt av å underbygge en kommunikasjon preget av positiv og anerkjennende omtale av hverandre, samt toleranse for ulikhet mellom medelevene. Ulike strategier fremmes for dette, blant annet å bygge relasjoner mellom elevene, felles belønninger for klassen og positiv kommunikasjon i omtale av elevene. Et spenningsfelt som kommer til syne hos informantene, er utfordringen med tilrettelegging som kan oppstå i møte med både enkelteleven og fellesskapet. Fire av informantene løfter ikke fram dette som et problem i arbeidshverdagen, mens en av informantene påpeker at dette kan gjøre arbeidet med relasjonskompetanse svært krevende for en lærer, ettersom elevene har svært ulike forutsetninger for læring.



## 5 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet undersøke hvordan de ulike anerkjennelsesformene kommer til uttrykk hos informantene når de snakker om relasjonskompetanse og betydningen av dette i tilretteleggingen for enkelteleven og fellesskapet. Problemstillingen lyder som følger: *Hvilke relasjonspraksiser erfarer lærere at fungerer når de skal tilrettelegge for elever som har ADHD?*

### 5.1 Kjærlighet som grunnlag for en god lærer-elev-relasjon

I første del av analysen, hvor informantenes refleksjon rundt begrepet relasjonskompetanse ble trukket frem, påpeker fire av informantene følgende egenskaper knyttet til dette; å se, lytte til, respektere og forstå den enkelte elev. Slik Honneth (2008) påpeker, handler anerkjennelse i form av kjærlighet om å se den andre som et helt menneske, og verdsette dem med alt det innebærer av følelser, behov, egenskaper og evner (s. 116). Jordet setter omsorgen i et praktisk perspektiv, og knytter det til egenskaper som nettopp å se, lytte, forstå og undre seg sammen med elevene (s. 230). Frida uttrykker dette eksplisitt ved å si at hun kan bidra til å bygge opp under en positiv selvforståelse hos eleven ved å fortelle dem at: «Du er super. Stol på at du er bra nok. Og så heier jeg på deg gjennom de tre årene». Sitatet viser også hvordan Frida ønsker å bidra til at eleven opplever seg selv som verdifull i hennes øyne, uavhengig av forutsetninger eller prestasjoner. Barnet kan dermed føle seg verdifull som den det er (Jordet, 2020, s. 114). I kjærlighetens sfære lærer elevene at deres behov er legitime, og blir møtt og besvart av læreren. Da våger man også å uttrykke sine ønsker og behov uten frykt for å bli avvist (Jordet, 2020, s. 97). Slik Honneth (2008) understreker, er det individet som eier definisjonsmakten når det gjelder hva som oppleves som anerkjennelse og hva som oppleves som krenkelse. Derfor må læreren rette oppmerksomheten mot barns subjektive opplevelser av virkeligheten (Jordet, 2020, s. 28). De tre informantene Frida, Annika og Hanne la tydelig vekt på en respekt for elevenes autonomi i deres beskrivelse av relasjonskompetanse. Dette ved at de ønsket å forstå hva eleven selv erfarte, tenkte og ønsket i ulike situasjoner. Det understrekes ved det Annika sier om at læreren «virkelig jobber med seg selv for å se eleven. Gjøre det en kan for å både «fange» dem og finne interesser». Når disse informantene snakker om relasjonskompetanse, handler det for dem om å møte elevene på deres premisser, dette for aktivt å kunne gå til handling for å tilrettelegge for dem. Slik Honneth (2008) påpeker, er det sentralt at anerkjennelse går ut over det verbale, og også fører til handling (s. 233). Denne handlingen utspiller seg i dette tilfellet i form av å tilpasse opplæringen ut fra den enkeltes

forutsetning, noe som bare kan skje gjennom tilgang til elevens tanker og erfaringer, behov og ønsker. Slik sett blir relasjonskompetansen et verktøy for å kunne tilrettelegge for eleven. Slik Hanne uttrykker det, kan læreren bruke de små øyeblikkene til å spørre: «'Hvordan har du det egentlig', eller 'hva kan jeg gjøre for deg i dag'». Ved at læreren møter eleven med anerkjennelse i form av kjærlighet, får elevene «en indre tro på sin egen verdi, og tillit til læreren – som gjør dem klare til å utforske og dermed til å lære» (Jordet, 2020, s. 207). Slik jeg ser det, viser disse tre informantene i sin omtale av relasjonskompetanse at anerkjennelse i form av kjærlighet er relevant for lærerprofesjonen gjennom Jordet sin utvidelse av Honneths definisjon på kjærlighet. Det handler om en grunnleggende holdning av omsorg, varme og empati for elevene, med en autonomistøttende kommunikasjon som gir rom for elevens eget perspektiv (Jordet, 2020, s. 230).

Sofie knytter relasjonskompetanse til selve tilretteleggingen for klassen som helhet. Hun påpeker at tilrettelegging må skje på et universelt nivå for at det skal bli overkommelig for læreren i arbeidshverdagen, og fremmer på denne måten lærerens behov i klasseromssituasjonen: «Jeg tror at på individnivå, så får ikke lærerne det til. For det har de ikke tid til». Sitatet er en interessant motsetning til de fire andre informantene, som uttrykker det som et essensielt behov å gå ned på individnivå, og som Annika uttrykker det: «De må bare få lov til å eie litt av tiden din». Det kan tolkes som at Sofie enten ikke, eller i mindre grad, ser læreren som en del av elevens private sfære. Det kan passe med Honneths kjærlighetsbegrep, hvor den private sfære inneholder primærrelasjoner som familie, venner osv. Det kan derfor tolkes som at Sofie mener at læreren skal holde sin anerkjennelse innenfor den rettslige sfære hvor imøtekommelse av elevene først og fremst knyttes til deres rettigheter gjennom lovverket. Samtidig påpeker hun senere betydningen av et varmt og trygt miljø for eleven, samt at læreren trenger tilgang til enkeltelevens behov og interesser for å kunne tilrettelegge for dem. Ved dette belyser Sofie en viktig spenning mellom tilrettelegging for enkelteleven og fellesskapet, noe jeg vil diskutere i neste delkapittel.

Informantenes omtale av relasjonens betydning for elever med ADHD preges generelt av at disse elevene har et særlig behov for en god relasjon til læreren, dette fordi de mener det er flere risikofaktorer i skolen som kan gjøre det utfordrende å trives faglig og sosialt. Med utgangspunkt i Honneths (2008) forståelse av krenkelse, er dette en gruppe med større risiko for å oppleve dette, ettersom de har større sannsynlighet for negative sanksjoner fra både medelever og lærere (Olsen, 2016, s. 91). Som følge av diagnosen kan barna oppføre seg på en måte som bryter med skolens

eller klassens normer og verdier, og har en større sjanse for å bli misforstått av lærere og medelever, som informantene påpeker. Videre trekker de frem at læreren selv kan bidra til å provosere dette fram, når man ikke har klart å forstå elevens behov, og påfølgende ikke gir dem tilretteleggingen som trengs. En opplevd krenkelse skaper en drivkraft til å handle (Honneth, 2008, s. 147). Sagt i skolens kontekst: Når elever med ADHD opplever utrygghet og uforutsigbarhet (krenkelse), kan dette føre til utagerende atferd fra elevens side (handling). Å lære eleven å kjenne med både dens styrker og utfordringer, samt søke forståelse for hva som ligger bak uønsket atferd, fremmes av alle informantene. Det understreker Honneths (2009) tanker om å se *hele* mennesket (s. 173). Interaksjonspartnere som bidrar til emosjonell trygghet, underbygger individets mot til å ytre egne tanker og behov (Honneth, 2008, s. 116). Læreren kan være en slik interaksjonspartner for elevene. Frida nevner både at verden for elever med ADHD kan oppleves utfordrende, og disse har derfor et særlig behov for en opplevelse av å bli anerkjent som den de er «med alt det innebærer». Annika påpeker at lærerens undervisning kan være årsaken til utrygghet og usikkerhet, og man må i denne sammenhengen vise forståelse og empati: «'Nå skjønner jeg at du synes det er vanskelig. Vi legger en plan sammen'». Slik Annika viser til, og som de andre informantene også sier noe om, er autonomistøttende kommunikasjon sentralt for å få tilgang til elevens erfaringer og behov. Honneth mener den private sfæren legger grunnlaget for all annen anerkjennelse, fordi individet i disse relasjonene får tillit til seg selv, samt emosjonell trygghet til å kunne ytre sine tanker og behov (2008, s. 116). Det er grunnlaget for evnen til å utvikle egen identitet og særegenhet (s. 21). Ut fra informantenes refleksjon rundt relasjonskompetansens betydning for elever med ADHD, mener jeg de fremmer at læreren kan være en betydningsfull voksen for disse elevene i form av å vise empati, varme og omsorg, og å være en motvekt mot negative relasjonserfaringer som eleven har større sannsynlighet for å oppleve enn andre. Ut fra deres sårbare stilling, påpeker informantene at de har et særlig behov for tett oppfølging og forståelse. Informantene ønsker, slik jeg ser det, å underbygge deres positive selvfølelse og være en trygg voksen for dem. Behovet for anerkjennelse i nære relasjoner tilfredsstilles ikke en gang for alle i barndommen (Kermit, 2019, s. 61). Med tanke på hvor stor innflytelse læreren har på elevens utvikling, understreker de behovet for at elevene opplever seg sett og hørt, med en opplevelse av genuin interesse for dem som mennesker. I en slik form for anerkjennelse lærer eleven at dets kroppslige og følelsesmessige behov er legitime, og blir møtt og besvart av læreren (Jordet, 2020, s. 97).

Sofie påpeker også at elever med ADHD har særlig behov for å ha en voksen som kan hjelpe dem inn i «læringsvinduet», og i større grad trenger en voksen rundt seg, noe alle informantene nevner. Samtidig sier hun at dette kan og burde gjøres innenfor fellesskapets rammer, og at «det de har ekstra behov for, det har de andre elevene like mye godt av». Igjen påpeker Sofie en universell tankegang når det kommer til relasjonskompetanse. Som tidligere nevnt, vil dette diskuteres i neste delkapittel.

Honneths anerkjennelsesbegrep har en aktiv betydning, og handler blant annet om at anerkjennelsen må følges opp av handling om den skal være troverdig (2008, s. 233). Fire av informantene knytter relasjonskompetanse direkte til tilrettelegging for eleven, og beskriver relasjonen som et grunnlag for å kunne vite hva eleven faktisk trenger. Da må elevens autonomi også få plass. Slik Jordet (2020) beskriver det, er dette en nøkkel til å kunne hjelpe eleven (s. 29). Anerkjennelse må også være et mål i seg selv - ikke et «biprodukt» av handlinger med andre hensikter (Honneth, 2008, s. 233). Slik informantene viser til, handler det om å gå «en ekstra mil» for å møte den ene eleven som trenger det, fordi de ønsker at eleven skal lykkes i skolen. Ingen av dem uttrykker, etter min mening, anerkjennelsen som et biprodukt av en handling med andre hensikter.

## **5.2 Anerkjennelse i form av rett som grunnlag for tilpasset opplæring**

Alle informantene er enige om at relasjonskompetanse er avgjørende for å tilrettelegge opplæringen etter elevens forutsetninger, da det handler om å kjenne elevens styrker og utfordringer. Slik Hanne uttrykker, må man «skjønne hva diagnosen innebærer av utfordringer, men også hva som er ressursene og styrkene» til eleven. Ved at elevene opplever at ens styrker får komme til uttrykk i fellesskapet, samt at utfordringene blir tilrettelagt for, vil også eleven utvikle selvspekt; en tro på seg selv og sin egen mestring (Honneth, 2008, s. 87). Fire av informantene (Frida, Annika, Hanne og Sofie) uttrykker et ønske om å gi rom for elevens perspektiv i deres arbeid med dette, slik at de kan trives og mestre i opplæringen. Sett fra Honneths perspektiv, leser jeg det som et uttrykk for at eleven skal se seg som likeverdig med de andre, ved at man tilkjennes verdi og de samme rettighetene uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Honneth, 2008, s. 121). Slik Sofie beskriver det: «Vi må være nysgjerrige på hvem barna er her og nå». For å kunne hjelpe elevene, trenger man også tilgang til deres subjektive erfaringer. Da må lærerne møte dem i en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon (Jordet, 2020, s. 29). Autonomistøttende kommunikasjon og

elevmedvirkning er altså en viktig del av arbeidet for tilrettelegging for elever med ADHD. Dette kan gjenspeile ulikheten som forekommer når det gjelder elever med ADHD sitt behov for tilrettelegging. Annika fremmer betydningen av å lytte til eleven: «Det er en del praktiske ting som lar seg løse greit ved at man faktisk spør direkte hvordan de trenger å jobbe og å ha det rundt seg». Elevene må oppleve å bli møtt som et likeverdig subjekt og inviteres til et dialogisk samspill (Jordet, 2020, s. 270). Slik Hanne viser til, må læreren «spille på lag», samt «vise at du er til å stole på, at du forstår og at du er villig til å gå den ekstra milen for å tilrettelegge». Eleven må oppleve lærerens genuine interesse for dem og deres beste. Annika fremmer de korte samtalene med eleven, hvor de kan oppleve seg sett, hørt og forstått, samtidig som hun får mulighet til å justere og tilrettelegge ut fra det eleven forteller. Slik jeg ser det, viser dette en sammenheng mellom anerkjennelse i form av rett og anerkjennelse i form av kjærlighet: Ved erfart kjærlighet møtes eleven med empati, omsorg og varme, og erfart rettslig anerkjennelse baseres på lærerens kognitive erkjennelse av eleven som likeverdig subjekt og rett til å bli behandlet med respekt og verdighet. Det handler om å finne elevens iboende ressurser, samt hvilke muligheter som ligger i omgivelsene, slik at eleven best mulig kan realisere sine mål, behov og ønsker (Jordet, 2020, s. 265-266). Altså vil eleven, sett fra Honneths perspektiv, føle at man har en plass i fellesskapet på lik linje med andre (2008, s. 121).

Slik Honneth påpeker, vil rettslig anerkjennelse lede til selvrespekt, som er «den positive innstillingen til seg selv som et individ kan ha når det blir anerkjent som en bestemt type person av fellesskapets medlemmer» (2008, s. 87). Samtidig poengterer han at vi bare kan forstå oss selv om rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre. Gjennom andres holdninger til ulike samfunnsmessige rettigheter lærer individet at dets behov og rettigheter vil bli ivarettatt, samtidig som at det lærer å tilkjenne andre samme rett (s. 117). For eksempel viser Fridas erfaring at en åpen samtale mellom henne og en elev med ADHD, som følge av en misforståelse i klasserommet, resulterte i et økt tillitsforhold mellom dem. Frida valgte å møte eleven som en likeverdig interaksjonspartner, med ønsket om at eleven skulle trives bedre i klasseromsituasjonen, og var derfor avhengig av hans perspektiv på situasjonen. Samtidig var hun tydelig på hvilke normative forpliktelser som gjaldt fra hennes side. Ut fra Honneths teori er det derfor nærliggende å tro at når Frida i denne situasjonen respekterte elevens rett til å både medvirke og til å få tilrettelagt opplæringen, møtte hun også respekt og forståelse fra elevens side. Slik hun beskrev det: «Da er vi avhengig av at vi hører på hverandre begge to». Ut fra det hun beskriver, resulterte det i at eleven etter hvert klarte å regulere atferden på en bedre måte.

Alle informantene er enige i at elever med ADHD har et særlig behov for å bli imøtekommet og sett grunnet risikofaktorer knyttet til diagnosen, ettersom de kan streve med å tilpasse seg skolens faglige og sosiale mål. Slik flere av informantene løfter frem, kan lærerens undervisning og manglende tilrettelegging være årsak til dette. Sett fra Honneths perspektiv, kan det bety at en elev med ADHD står i risiko for å oppleve krenkelse i opplærings situasjonen. En krenkelse fører til handling, som i dette tilfellet kan utspille seg i form av utagering, ukonsentrasjon eller uro. Det er individet som sitter på definisjonsmakten for hva som oppleves som en krenkelse (Honneth, 2008). Ut ifra Fridas situasjon overfor, kan man også lese det slik at hun så behovet for å utfordre elevens eget perspektiv på situasjonen, ved også å komme med sine egne perspektiv som lærer. Elevens tolkning og refleksivitet rundt egen opplevelse må også kunne utfordres (Jordet, 2020, s. 107). Ved å utfordre elevenes reaksjoner og følelser, kan lærerne styrke elevenes evne til selvrefleksivitet (Åmot & Skoglund, 2019, s. 28). En elev med ADHD vil trenge strategier for å regulere seg i ulike situasjoner og utfordre sitt eget perspektiv, slik at de kan delta både i opplæring og sosialt samspill med de andre (ADHD Norge, 2023). Annika beskriver et bevisst arbeid med dette i form av selvregulering. Sammen med en rekke praktiske tiltak som nevnes, jobber hun også konkret med elevene for at de selv skal kunne ta kontroll over sin egen atferd i ulike situasjoner, blant annet ved å trekke seg unna dersom de opplever at en situasjon blir for krevende. Hun har lagt til rette for dette ved å ha et rom tilgjengelig for elevene, hvor de kan roe seg ned og komme «til hektene», før de enten selv ordner opp i situasjonen eller søker hjelp fra en voksen. Kun Frida og Annika er tydelige på selvregulerende strategier, samt at elevene må utfordres på sine perspektiver på situasjonen. Selvregulerende strategier vil kunne bidra til at negative erfaringer ikke eskaleres. Ved å gi elevene slike strategier, kan dette bidra til å utvikle deres evne til selvrefleksivitet, slik at de kan lære å ta kontroll over utfordrende situasjoner.

En av informantene, Sofie, løfter også frem utfordringen som ligger mellom tilrettelegging for den enkelte elev og fellesskapet. Hun påpeker denne utfordringen allerede når det er snakk om relasjonskompetanse, og uttrykker at læreren ikke vil kunne møte alle elevers behov for å bli sett og møtt én-til-én, og må derfor tilrettelegge på en universell måte. Utfordringen kommer til syne når hun senere, slik jeg ser det, motsier seg selv: Hun påpeker at elever med ADHD trenger «skreddersydd» tilpasning for deres behov. Jordet adresserer også tosidigheten ved tilpasset opplæring: Samtidig som man skal gi alle elever en likeverdig opplæring, med alle deres ulike forutsetninger, skal disse elevene opptre innenfor det samme læringsfellesskapet (2020, s. 265).

Buli-Holmberg og Moen (2016) påpeker, med referanse til Bauman (2003), at hensynet til fellesskapet kan komme i konflikt med retten til selvhevdelse (s. 175). Det uttrykker en mulig spenning mellom fellesskapets interesser og enkeltelevers behov. Informantene uttrykker også dette implisitt ved å vise til konfliktepisoder med elever som har ADHD, som har gått utover klassefellesskapets opplæring. Likevel er informantene enige i at disse elevene trenger, i større grad enn andre, en voksen som kan følge dem opp i opplærings situasjonen, fordi det ikke bare kan gagne enkelteleven, men hele fellesskapet. Lærerens oppgave er ved loven om tilpasset opplæring å sørge for at også elever med ADHD kan få gode vilkår for utvikling i skoleløpet, både faglig og sosialt. Det er en lovfestet rett de har, og noe alle informantene er opptatt av. Rettferdighet i skolen handler om like muligheter, og Jordet påpeker at de som har mindre egne ressurser er avhengig av at skolen må legge til rette for at disse også kan realisere sitt potensial som andre (2020, s. 267). Elever med ADHD kan ha færre ressurser. I følge Honneth, er anerkjennelse et viktig grunnlag for individets frihet til selvrealisering, som individet kun har tilgang til via interaksjonspartnere (2008, s. 182). Både læreren og klassen kan være interaksjonspartnere som kan påvirke elevens mulighet til selvrealisering. Slik jeg ser det, henger dette sammen med solidarisk anerkjennelse, som ser fellesskapet og individet som avhengig av hverandre for å nå sine felles mål (Honneth, 2008, s. 138). For læreren handler det om å bygge et fellesskap hvor elever også kan dra nytte av hverandres kunnskaper og utvikles i fellesskap med hverandre. I slike fellesskap får eleven mulighet til å realisere sine mål og ønsker i et samspill mellom deres egne ressurser og de materielle og immaterielle ressursene som finnes i omgivelsene (Jordet, 2020, s. 267).

### **5.3 Elever med ADHD sin plass i fellesskapet**

Når informantene snakker om tilrettelegging for elever med ADHD i klassefellesskapet, er alle enige om at et klasserom også må romme elevenes ulikheter, og at læreren i sitt daglige møte med dem aktivt må legge til rette for at elevene skal oppleve tilhørighet i fellesskapet. Det viser til ønsket om å bygge et miljø som preges av solidarisk anerkjennelse; at man som menneske opplever å bli verdsatt for sine ulike bidrag og ytelser i det sosiale fellesskapet man er en del av (Honneth, 2008, s. 130-131).

Læreren er ifølge informantene en rollemodell i sin kommunikasjon med, og omtale av elevene. Om lærerne møter elevene med empati og varme, vil de også møte hverandre på samme måte (Bergin

& Bergin, 2009, s. 159). Informantene påpeker at en viktig del av kommunikasjonen med eleven, om det er korreksjon eller veiledning, er å gjøre det på en måte som underbygger elevens autonomi og positive selvfølelse. Også når det gjelder omtale av eleven overfor medelever og kollegaer, påpekes det at læreren må holde ved den autonomistøttende tonen, fordi lærerens omtale påvirker de andres syn på eleven. Hanne påpeker at ved å snakke til en elev på en anklagende og negativ måte, sender man signaler om hvordan man kan omtale hverandre i klassen. Læreren må være bevisst sin kommunikasjon, og hvordan det kan påvirke fellesskapet, og vise elevene «at vi skal hjelpe hverandre med å få det til og med å mestre, og å løfte hverandre opp», som Hanne påpeker. Når individet opplever sosial verdsetting, påpeker Honneth at dette leder til at man utvikler «en følelsesmessig tiltro til at individet kan frembringe prestasjoner eller inneha ferdigheter som anerkjennes som «verdifulle» av de andre samfunnsmedlemmene» (2008, s. 138). Med andre ord kan læreren ved autonomistøttende kommunikasjon overfor fellesskapet underbygge elevenes selverv og følelse av verdi. Det leder oss tilbake til lærerens anerkjennelse av elevene i form av kjærlighet, hvor den enkelte føler empati, omsorg og varme fra læreren, også når læreren må korrigere og veilede elever som har brutt regler og normer i klassen. Kjærlighet må altså ligge i bunn for all anerkjennelse. Solidarisk anerkjennelse handler om en affektiv deltakelse i det som er individuelt særegent hos individet, hvor dets unike egenskaper får utfolde seg (Honneth, 2008, s. 138). Sofie påpeker hvordan lærerens kommunikasjon kan bidra til et varmt miljø, samt at læreren selv må være nysgjerrig på hvem barnet er. Læreren bygger ved det et fellesskap som gir rom for det unike individ: «For at ulike grupper skal føle seg anerkjent og verdsatt fordres et samfunn der det gis rom for mangfold» (Åmot & Skoglund, 2019, s. 24). Dette rommet kan læreren tilrettelegge for ved autonomistøttende kommunikasjon og anerkjennelse av de unike egenskapene elevene har.

Om anerkjennelsens intensjon skal nå fram, kreves det også handling (Honneth, 2008, s. 233). Slik jeg ser det, henger dette sammen med at læreren evner å skape et miljø hvor ulike bidrag, evner og forutsetninger kan verdsettes og etterspørres – ikke bare av læreren, men også av medelevene. Det holder ikke at læreren bare kommuniserer det, men elevene må også oppleve dette gjennom lærerens handlinger. Det handler om å skape et miljø med affektiv deltakelse i det som er særegent og unikt hos hverandre (Honneth, 2008, s. 233). I slike solidariske miljøer kan medelevene bli ressurser for hverandre i opplæringen. Læreren kan ved solidarisk anerkjennelse skape et trygt og godt miljø i klassen, som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). To av informantene, Frida og Annika, løfter frem viktigheter av å skape toleranse for ulikhetene mellom elevene i klassen, og at dette kan være av betydning for en elev med ADHD sin sosiale trivsel. De



bruker begge samtaler og diskusjoner med elevene for å ta tak i ulike problemstillinger som følge av konflikter eller for å reflektere rundt begrepet toleranse sammen med elevene. Annika nevner blant annet at hun bruker filmressurser på nett, som viser barn med ulike former for utfordringer eller diagnoser, og hvordan deres hverdag er. Dette er et utgangspunkt for samtaler i klassen om ulikhet mellom mennesker generelt, som også kan skape en forståelse for ulikheten mellom elevene. Frida bruker også samtaler og diskusjoner, og bruker det først og fremst for å ta tak i ulike utfordringer som har oppstått i klassen. Ved å skape rom for ulikheter vil man, slik Honneth beskriver det, gi rom for en affektiv deltakelse i det som er individuelt særegent hos hverandre (2008, s. 138). Det blir også et rom for læreren å kunne påskynde fellesskapets verdier, som ifølge Honneth er en felles referanseramme for hva som bygger opp under samfunnets etiske standarder og mål (Honneth, 2008, s. 131). I skolens sammenheng, kan læreren nedtegne verdier og normer som er avstemt i fellesskap med medelevene.

Annika og Camilla beskriver et bevisst arbeid for å skape en god relasjon mellom medelevene som strategi for å bygge et godt klassemiljø. Fellesskapet berikes av de ulike bidragene som elevene har å komme med, og elevene lærer også mer ettersom de deler kunnskap med hverandre. Og for å få til det, må læreren bygge et anerkjennende og solidarisk klassemiljø, og skape en lagånd mellom elevene og seg selv (Jordet, 2020, s. 276). Da kan elevene brukes som ressurser i arbeidet, både for faglig og sosial utvikling. Camilla ser overgangssamtalene som en viktig ressurs for å være forberedt i møte med en ny klassesammensetning. Blant annet forteller hun om en gutt, som hun gjennom overgangssamtalen fikk vite at det var flere risikofaktorer rundt. Hun brukte da en av elevene som en ressurs til å inkludere denne eleven, noe som førte til at de ble «bestekamerater». At elevene blir nære venner er ingen selvfølge, og kan heller ikke forventes av læreren, men eksemplet viser likevel hvordan lærerens bevissthet rundt klassens sammensetning kan utgjøre en forskjell for én elev som stod i risikozonen for å falle utenfor fellesskapet. Å bygge relasjoner mellom elevene er også noe Annika viser et bevisst arbeid med. Hun forteller at hun tar elevene med på uteskole og turdager, slik at elevene også kan bli kjent med hverandre på andre arenaer enn klasserommet. Hun påpeker blant annet at en av elevene med ADHD strever med relasjoner i klassen, og at hun derfor bevisst ruller oftere på elevenes plasser, slik at eleven blir kjent med fellesskapet. Individet rår ikke selv over muligheten til å utvikle sine ressurser, kompetanser og kunnskaper, men dette avhenger av positive interaksjonserfaringer med andre (Honneth, 2008, s. 182). Dette understreker betydningen av at ikke bare læreren må ha en god relasjon med eleven, men også at eleven må ha gode relasjonserfaringer i klassen. På den måten bygges et trygt og varmt miljø, hvor elevene våger

å utveksle tanker og ideer, samt å støtte og berømme hverandres bidrag til fellesskapet (Jordet, 2020, s. 279). I slike miljø vekkes en affektiv deltakelse i det som er særegent hos hverandre, og den enkeltes erfaringer og kunnskaper får utfolde seg (Honneth, 2008, s. 138). Sett i skolens kontekst, må hver og en elev erfare at deres egenart og bidrag både blir tilrettelagt for og etterspurt i klassefellesskapet. Det gir rom for et miljø hvor elevene kan lære av hverandre, fordi de er trygge på hverandre. Læreren skaper da et «gyldig vi», som innebærer et miljø hvor medelevene føler et relasjonelt ansvar overfor hverandre, fordi de er et «lag» som heier på hverandre og støtter hverandre, også når ikke alle er «bestekamerater» (Eriksen & Lyng, 2018, s. 70).

Samtidig som at elevene skal oppleve anerkjennelse i kraft av å være seg selv, har læreren ved sitt mandat normer og verdier som er styrende for opplæringen: For eksempel må læreren bygge et klassemiljø preget av produktiv arbeidsro, positive forventninger og rutiner om alle de ulike elevene skal få rom til å utvikle seg, lære og mestre i et fellesskap fullt av ulike forutsetninger (Ogden, 2020, s. 100-101). En elev med ADHD kan, som følge av diagnosen, bryte med forventet og ønsket atferd i klasserommet ettersom de for eksempel kan streve med hyperaktivitet og impulsivitet.

Klassefellesskapet kan ved dette uttrykke frustrasjon og sanksjonere eleven, samtidig som at eleven selv kan oppleve frustrasjon over atferd som han eller hun ikke alltid kan kontrollere selv, påpeker Annika. Slik hun beskriver, må hun i slike situasjoner både vise forståelse for fellesskapet som utsettes for impulshandlinger, men også overfor eleven som har ADHD, og veilede med varme og empati. Ikke å leve opp til klassens og skolens verdier og normer kan få konsekvenser for sosialt bifall. Dette igjen medfører risiko for et «hull» i personligheten som fylles av negative følelser, utagering og raseri (Honneth, 2008, s. 145). Slik jeg leser Honneth, er det et ideal for den sosiale sfære at den individuelle «konkurransen» om sosial verdsetting skal være fri for krenkelsesopplevelser (2008, s. 138). Spørsmålet er om elever med ADHD vil kunne unngå å erfare krenkelse i prosessen mot å sosialiseres inn i den kulturen og verdifellesskapet de er en del av. Slik det kommer frem i dataene, kan også det eleven erfarer som krenkelse være en inngangsport for læreren å ta tak i utfordringer og veilede eleven inn i en positiv utvikling. Når eleven blir misforstått eller korrigert, kan han eller hun også sosialiseres inn i samfunnet og bli mer tilpasningsdyktig i møte med den offentlige sfære (Strand, 2008, s. 406). Tidligere eksempel med Frida mener jeg kan illustrere eksemplet. Eleven løp ut av klasserommet, mest sannsynlig som en konsekvens av å føle seg krenket. Dette ga Frida en viktig mulighet til å justere sin egen undervisning til elevens beste, samt at eleven fikk veiledning om hvordan han kunne regulere sin egen atferd til det beste for seg selv og for klassefellesskapet. Det som er viktig å merke seg i eksemplet til Frida, var at hun møtte

eleven som likeverdig interaksjonspartner (anerkjennelse i form av rett), samt med forståelse og empati for elevens følelser (anerkjennelse i form av kjærlighet). Slik jeg ser det, er dette en nøkkel også i arbeidet med korreksjoner og veiledning av elevene. Jeg finner det utfordrende å se at Honneths tanke om en sosial sfære fri for krenkelse skal kunne finne sted i et klasserom som har elever som vil trenge korreksjon og veiledning. Samtidig syns det å virke som at man gjennom å møte eleven med anerkjennelse i form av både kjærlighet og rett kan påvirke elevens utvikling i en positiv retning i den sosiale sfære – også etter krenkelseserfaringer. Slik jeg ser det, er lærerens viktigste arbeid å tilrettelegge for et fellesskap som rommer ulikheter, hvor det også kan være rom for å prøve og feile. Elevene kan da oppleve at deres bidrag er verdifulle for fellesskapet, selv om de er forskjellige, og selv om man kan være uenige.

## 6 Avslutning

I denne studien har jeg forsøkt å finne ut av følgende problemstilling: *Hvilke relasjonspraksiser erfarer lærere at fungerer når de skal tilrettelegge for elever som har ADHD?* Ved hjelp av to forskningsspørsmål har jeg forsøkt å besvare problemstillingen gjennom å knytte dette opp mot teori og tidligere forskning. Jeg vil nå konkludere ut fra betraktningene jeg har gjort. Avslutningsvis vil jeg også trekke fram implikasjoner og svakheter ved oppgavens tilnærming.

### 6.1 Konklusjon

Jeg har i tidligere kapitler diskutert informantenes uttalelser om begrepet relasjonskompetanse, og knyttet dette sammen med hvordan de uttrykker seg om relasjonskompetansens betydning i møte med elever som har ADHD. Deres omtale av begrepet relasjonskompetanse ser ut til å samsvare med Jordets utvidelse av Honneths (2008) forståelse av anerkjennelse i form av kjærlighet (2020, s. 183). Å møte eleven med empati, varme og omsorg løftes frem som essensielt. En av informantene uttrykker seg på en måte som holder læreren innenfor den rettslige sfære, hvor relasjonskompetanse knyttes opp mot arbeidet med tilrettelegging for fellesskapet. Alle informantene påpeker også at relasjonskompetanse handler om at læreren forsøker å få tilgang til elevenes liv. Kun ved å få tilgang til elevenes subjektive erfaringer kan læreren virkelig hjelpe eleven (Jordet, 2020, s. 29).

Alle informantene understreker at elever med ADHD-diagnosen kan ha et særlig behov for en god relasjon til læreren, ettersom flere risikofaktorer innenfor både faglige og sosiale mål kan gjøre hverdagen særlig utfordrende for disse elevene. Sett fra Honneth (2008) sitt perspektiv på krenkelse, har disse elevene en større sannsynlighet for å oppleve dette i skolen i form av misforståelser, korrigeringer og sanksjoner fra lærere og medelever. Derfor kan læreren også gjennom en god relasjon underbygge deres tro på egen verdi og underbygge et positivt selvbilde. Informantene påpeker ønsket om å se eleven for den den er, med både styrker og utfordringer, noe som understreker det Honneth påpeker om å se *hele* mennesket (2009, s. 173). Interaksjonspartnere som bidrar til emosjonell trygghet, underbygger individets mot til å ytre egne tanker og behov (2008, s. 116). Læreren kan være en interaksjonspartner for elevene, som ved anerkjennelse i form av kjærlighet gir dem selvtillit og emosjonell trygghet. En slik form for anerkjennelse er grunnlaget for å utvikle egen identitet (Honneth, 2008, s. 21).

Videre undersøkte jeg hva informantene forteller om hvordan de bruker relasjonskompetanse i arbeidet med tilrettelegging for enkelteleven. Funnet er at autonomistøttende kommunikasjon er et grunnlag for å få tilgang til elevens behov, ettersom barn med ADHD kan ha svært ulike forutsetninger. Læreren må derfor ta seg tiden til å bli kjent med dem. Slik viser de at relasjonskompetanse henger sammen med tilretteleggingen, samt at anerkjennelse i form av kjærlighet og rett henger sammen i skolens kontekst (Jordet, 2020, s. 265-266). Da kan individet [eleven] føle en rettmessig plass i fellesskapet på lik linje med andre (Honneth, 2008, s. 121). Det handler om praktiske tiltak som kan gi elever med ADHD muligheter til å delta på lik linje med andre medelever, og få rom for å mestre.

En motsetning som kom til syne i denne sammenhengen er spenningen som ligger i møte med enkeltelevens behov og fellesskapets interesser. Elever med ADHD trenger mer oppfølging fra læreren enn andre, noe som kan gå utover klassefelleskapets behov. Informantene uttrykker at elever med ADHD trenger en lærer som er villig til å strekke seg langt for at de skal oppleve et trygt og godt miljø, noe som vil påvirke klassemiljøet som helhet på en positiv måte. For å kunne imøtekomme både den enkelte elev og fellesskapet, mener jeg læreren også må se fellesskapet som en ressurs for eleven, og motsatt. Slik sett henger også den rettslige anerkjennelsesformen sammen med den solidariske.

Jeg undersøkte hva lærerne uttrykte om hvordan de bruker relasjonskompetanse i arbeidet med tilrettelegging for elever med ADHD sin plass i fellesskapet. Her er funnet at alle understreker elevenes tilhørighet som en viktig faktor for å trives, lære og mestre. Solidarisk anerkjennende miljøer preges av opplevelser av å bli verdsatt for sine ulike bidrag og ytelser i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 130-131). Informantene fremmer ulike sider av arbeidet for dette, hvor det også i denne sfæren påpekes at autonomistøttende kommunikasjon er sentralt for å lykkes. Læreren fremmes som en rollemodell ved deres daglige omtale av -og til elever med ADHD. Dette spiller også en rolle for elevens plass i fellesskapet og sosialt bifall. Solidarisk anerkjennelse handler om å gi rom for individenes særegenhet, hvor deres unike egenskaper får utfolde seg (Honneth, 2008, s. 138). Ved å skape et miljø hvor ulikheter sees som en ressurs, kan medelevene bidra til hverandres utvikling, læring og mestring. Her fremmes strategier for å skape forståelse for -og påskynde toleranse mellom elevene. To av informantene tok også aktivt i bruk ulike strategier som kunne bygge relasjoner mellom elevene i klassen.

Et funn tyder også på at det finnes sider ved Honneths teori som etter mitt syn kan være utfordrende i møte med elever som har ADHD. Om idealet er en krenkelsesfri sosial sfære (2008, s. 138), mener jeg at dagens skole vil ha vanskeligheter med å unngå at elever med ADHD vil oppleve dette i løpet av skolegangen. Samtidig viser en av informantene at det som startet som en trolig opplevd krenkelse, også endte i et sterkere bånd mellom seg og eleven. Slik sett kan barnets møte med misforståelser og korreksjoner sees som en måte å utvikle refleksivitet.

For å besvare problemstillingen min i helhet, viser lærerne til at en god lærer-elev-relasjon er grunnleggende i møte med elever som har ADHD, og at dette henger sammen med at de møter anerkjennelse i form av kjærlighet, rett og solidaritet. Alle tre anerkjennelsesformene henger sammen, og ved dem kan læreren støtte elevens utvikling av identitet og selvverd: De vil oppleve at de har verdi som mennesker og formål i seg selv (Jordet, 2020, s. 114). I alle anerkjennelsesformene går det igjen at det handler om å finne elevens iboende ressurser og å underbygge deres autonomi, slik at de opplever mulighet til å utvikle sin identitet og til å bli selvstendige aktører i eget liv. Det er sentralt for en fri, vellykket selvrealisering (Honneth, 2008). Lærere som anerkjenner sine elever gjennom alle tre sfærene, vil bidra til elever med ADHDs positive utvikling, tross mange risikofaktorer i skoleløpet.

## 6.2 Implikasjoner

Relasjonspraksisene jeg har funnet i min studie baserer seg på informantenes subjektive erfaringer, meninger og refleksjoner. Det belyser kun en side av saken. Det interessante for videre forskning hadde vært å se nærmere på hvordan relasjonspraksis overfor elever med ADHD utøves i praksis i klasserommet via observasjonsstudier, samt hvordan dette påvirker både lærere og elever i skolehverdagen ved flere kvalitative studier. At en god lærer-elev-relasjon er viktig er dokumentert gjennom forskning (se kapittel 1.1), men i et samfunn som stadig utvikles innenfor nye måter å kommunisere og samhandle på, mener jeg dette feltet ikke er mettet. Barn og unge som vokser opp i dag, vokser opp i et ganske annerledes samfunn en generasjon før dem, i et individualisert og prestasjonsorientert samfunn (Foros & Vetlesen, 2015). Vi trenger derfor innsikt i relasjonens betydning, samt hva elevene trenger fra lærerens side for å kunne utvikle tro på egen mestring, samt tro på sin egenverdi uavhengig av prestasjoner.

Kritiske perspektiver til ADHD er bevisst utelatt, da det ikke ble ansett som relevant for problemstillingen. Likevel ville slike aspekter også være interessant å se på i sammenheng med Axel Honneths anerkjennelsesteori. Dette fordi det kunne være interessant å se om Honneths teori kan romme elever med ADHD i alle anerkjennelsesformene, også med kritiske perspektiver i fokus.

### **6.3 Svakheter ved oppgavens tilnærming**

I forkant av prosjektet satt jeg ingen begrensing for hvilken type ADHD det er snakk om, noe som også gjør lærernes forslag til relasjonspraksis generelle. Leseren kan oppdage at praksisene også vil være nyttig for alle elever generelt. Likevel mener jeg å ha belyst en viktig side av relasjoner overfor denne gruppen, ettersom barn med ADHD har en særlig risiko til å mistrives sosialt og faglig på bakgrunn av sin diagnose. Informantene påpeker at disse har et særlig behov for dette.

Med tanke på den generelle tilnærmingen til ADHD, blir disse elevene derfor fremstilt som en «urolig» elev, og tilrettelegging som for eksempel ADHD uoppmerksom type har ikke kommet nok fram. Dermed baserer også relasjonspraksisen seg hovedsakelig på erfaringer fra elever med impulsiv og hyperaktiv atferd.

# Litteraturliste

ADHD Norge. (u.å.). *ABC om ADHD portalen*. Hentet 24. mai 2023 fra

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

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Barkley, R. A. (2008). *Classroom Accommodations for Children with ADHD*. The ADHD Report no. 4.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode - med etikk og statistikk*. Samlaget.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

Braut, G. S. (2022, 11. januar). ICD-11. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ICD-11>

Buli-Holmberg, J. & Moen, L. H. (2016). Lærerens rolle i utvikling av positive relasjoner i klassens læringsfellesskap. I M. K. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: i lys av Baumans teorier* (s. 171-187). Universitetsforlaget.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oktan Oslo.

Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>



- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø*. Fagbokforlaget.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring: hvordan vi lærer* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Helsedirektoratet. (2020, 29. januar). *ADHD*. Helsenorge.  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Helsedirektoratet. (2021, 8. desember). *ADHD: Henvisning, utredning og tilbakemelding*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/henvisning-utredning-og-tilbakemelding/kriterier-fra-dsm-5-bor-brukes-i-diagnostisering-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse-selv-om-det-skal-kodes-etter-icd-10#57cacd20-0a23-49fe-b588-cb32644a7d45-begrunnelse>
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe og K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1992).
- Honneth, A. (2009). Mellom Aristoteles og Kant. Skisse til anerkjennelsens moral. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon*, 27(4), s. (159-176). <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2009-04-10>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). Pædagogisk relationskompetence. Fra lydighet til ansvarlighet. Apostrof.
- Kermit, P. (2019). Barn, barnefellesskap og fellesskap. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 41-60). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring*. Gyldendal.

- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2017). Elementary teachers' emotional and relational expressions when speaking about disruptive and well behaved students. *Teaching and Teacher Education*, 67, 487–497. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.016>
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(3), 334–357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal.
- Olsen, M. H. (2016). Skolens menneskelige avfall - klassifisering som basis for relasjoner. I M. K. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: i lys av Baumans teorier* (s. 79-97). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Statlig pedagogisk tjeneste (2022, 15. juni). *Barn og elever med ADHD*. Statped. <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/universelle-tiltak-i-skolen/>
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 400–412. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-06>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Universitetet i Sørøst-Norge. (2022). *På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk*

(Praksis). <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/oppvekst-og-utdanning/pa-soken-etter-de-gode-praksisene-i-spesialpedagogikk-praksis>

World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders*.

Norsk utgave 1999. Geneva.

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske situasjoner. I R. I.

Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 41-60). Universitetsforlaget.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse til forskningsprosjektet PraksIS



## VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

### «På søken etter de gode Praksisene I Spesialpedagogikk (PraksIS)»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske den spesial pedagogiske praksisen i barnehage og opplæringssektoren i ulike regionene i Sørøst-Norge. Prosjektet retter søkelyset spesielt mot den gode praksisen i regionen Sørøst-Norge. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi ønsker å intervju kommunalt eller privat ansatte i ulike regioner i Sørøst-Norge. En informant (lærer, spesialpedagog, barnehagelærer eller PP-tjener) som jobber med det spesialpedagogiske tematikkområdet som studenten (intervjueren) har valgt som sitt fokusområdet. Hensikten er å utforske ulike praksismetoder på tematikken – på leting etter hva som fungerer av spesial pedagogiske praksis i regionen.

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

Forskningsprosjektet springer ut av et samarbeid mellom Fakultet for humaniora-, idretts- og utdanningsvitenskap, EVU ved Universitetet i Sørøst Norge (USN), Vest-Telemark kommunene (Tokke, Kviteseid, Seljord, Nissedal og Fyresdal, samt Kommunene Tinn og Åmli) og Vestfold og Telemark Fylkeskommune. I prosjektet deltar forskere og studenter fra enten et skreddersydd masteremnet ved IPED fakultetet eller fra en nyoppstartet mastermodul i spesialpedagogikk på GLU. Over 5 år vil prosjektet inkludere studenter og informanter fra flere ulike regioner hovedsakelig i Sørøst-Norge. Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet og forskningsprosjektet er tilknyttet forskningsgruppen Oppvekst og utdanning. Prosjektet ledes av Kathrine Bordevich.

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

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer. Disse intervjuene er temabaserte og vil ha form som naturlige samtaler rundt noen få temaer med noen få forhåndsspørsmål. Vi ønsker å få vite hva du holder på med til daglig av spesialpedagogiske praksisoppgaver, hva dine interesser er, hva du opplever er utfordrende, for så å ha mer inngående samtaler rundt hvordan du praktisk jobber rundt et/to spesialpedagogiske temaer i hverdagen. Et intervju varer gjerne 30-45 minutter, men det kan også være litt lenger. Dersom du gir din tillatelse, vil vi ta lydopptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet og anonymisert. Lydopptakene slettes når prosjektet er ferdig.

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

Valget av informanter er på bakgrunn av at de er kjent (i skolen, barnehagen eller PPT) for å mestre de spesialpedagogiske teamene som studentene har i fokus. Ditt navn er funnet

gjennom at informanten spør med kollegaer/studentere/rektorer eller styrere om de kjenner noen som jobber godt med eget valgt tema.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger og lydopptak 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.

- Lydopptakene og de nedskrevne samtaler vil kun være tilgjengelige for prosjektgruppen.
- Prosjektgruppen består av noen få forskere ansatt på USN og som deltar i prosjektet, samt vil noen masterstudenter kunne få tilgang til noen få deler av materialet i perioden hvor de skriver sine arbeidskrav/artikler/avhandlinger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode/koblingsnøkkel som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og sikret fra det som er skrevet ned og anonymisert. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver, innelåst/kryptert for andre enn prosjektgruppen.
- Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil kunne være mastergradsavhandlinger, vitenskapelige artikler, fagartikler, kronikker eller lignende.

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

Prosjektet vil årlig utvides med studenter og informanter i 5 år og skal avsluttes 31. desember 2026. Da vil lydfilene, personopplysningene og koblingnøkkelen ødelegges. Kun anonymisert datamaterialet vil beholdes etter det.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Prosjektleder Kathrine Bordevich på epost; [Kathrine.bordevich@usn.no](mailto:Kathrine.bordevich@usn.no) eller på telefon 97572734
- Vårt personvernombud Paal Are Solberg på e-post ([personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)) eller telefon 35 57 50 53.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

## Utfyllende informasjon om anonymitet i prosjektet

I prosjektet anonymiserer vi opplysninger om deg når vi lagrer transkriberingene og når vi publiserer informasjon for eksempel gjennom artikler eller holder foredrag om prosjektet. Her er litt informasjon om hvordan vi anonymiserer:

- Vi bytter alltid ut navnet ditt med ett eller flere andre navn.
- Vi anonymiserer alltid stedsnavn og arbeidsplass ved førstegangs lagring av transkripsjonen, slik at det ikke kan knyttes tilbake til deg. Men vi noterer om du jobber i barnehage, barneskole, ungdomsskole, ect. Bor du i Bø kan vi for eksempel skrive at du bor i et lite tettsted på Østlandet.
- Hvis du forteller om andre, for eksempel barn og unge, foreldre, medkollegaer så bytter vi alltid ut navnet deres. Hvis det for eksempel er relevant for en artikkel casene som beskrives anonymiseres dette slik: Om du forteller til oss at en av foresatte er sykepleier - kan vi skrive at en av de foresatte jobber i helsevesenet eller har turnusarbeid. Hvis du forteller at barnet har diagnoser som eks. ADHD eller lignende, så kan vi skrive vi at barnet har tilleggs utfordringer utover vansken som er i fokus. Vi etterstreber til enhver tid at ikke andre personer kan gjenkjenne de informanten forteller om.
- Vi har mange informanter i prosjektet og hører mange historier. Av og til får vi høre om så spesielle hendelser at de er umulig å publisere uten at noen vil skjønne hvem det er snakk om. Da lar vi det være. Vi ønsker at du og resten av de som deltar i prosjektet skal føle seg trygge på at vi tenker oss godt om når vi bruker historier i vår forskning, og at vi alltid er opptatt av å beskytte deg og dine historier.
- Ditt bidrag er kjempeviktig. Gjennom prosjektet kan studentene våre og de som jobber med barn og unge lære mer om barn og unges utfordringer, men aller viktigst hvordan vi best kan tilrettelegge for alle i oppveksten.

Med vennlig hilsen

Kathrine Bordevich  
Forskningsleder for prosjektet  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Telefon 414 71 590 - [Kathrine.bordevich@usn.no](mailto:Kathrine.bordevich@usn.no)

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring



### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)**» 2021-2026, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at anonymiserte opplysninger fra intervjuet publiseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 2026.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Taushetserklæring



### Tilgang til data

Jeg, ULRIKKE ANDRESEN, får med dette tilgang til data fra prosjektet «På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk» grunnet deltakelse i prosjektet som student. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med mitt arbeidskrav/eksamen/masteravhandling som skrives i prosjektet. Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Universitetet i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte (på passord-beskyttet område, kryptert minnepenn el.) i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir.

Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.

Jeg er innforstått med at bakveidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi prosjektmedlemmer beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Universitetet i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:

Student

**Kathrine Bordevich**  
Prosjektleder

Postadresse:  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

Besøksadresse:  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Kjølnes ring 56  
3918 Porsgrunn

[www.usn.no](http://www.usn.no)  
Tlf: 31 00 80 00  
[postmottak@usn.no](mailto:postmottak@usn.no)  
Org. nr: 123 456 789



## Vedlegg 4: Godkjenning NSD

1. [Meldeskjema](#)
2. [På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk \(PraksIS\)](#)
3. Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

13.10.2021

### Referansenummer

992754

### Vurderingstype

Standard

### Dato

13.10.2021

### Prosjektittel

På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap  
/ Institutt for pedagogikk

### Prosjektansvarlig

Kathrine Bordevich

### Prosjektperiode

01.10.2021 - 31.12.2026

### Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

### 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 31.12.2026.

## [Meldeskjema](#)

### **Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2026. 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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD 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 NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) for å avklare om behandlingen av personopplysningene er i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Lykke til med prosjektet!

## INTERVJUGUIDE

**INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKTET ER SENDT UT I FORKANT, OG GJENNOMGÅS I STARTEN AV INTERVJUET. SLIK AT INFORMASJON OM PERSONVERN, FRIVILLING, KONFIDENSIALITET OG ANONYMISERING BLIR GITT I INTERVJUET OGSÅ. FYLL UT PERSONALIA SKJEMAETS OG SIGNATUR PÅ SAMTYKKESKJEMAET.**

*(Egne spørsmål i rødt spesielt tilknyttet min problemstilling i rødt.)*

Du skal gjøre intervjuet mest mulig som en naturlig samtale, men komme inn på noen av spørsmålene underveis.

*Kan du fortelle kort om hvilken enhet du jobber i (skole/barnehage/PPT/annet?)?*

*Jeg lurer på hva du utdannet deg til og når du ble ferdigutdannet?*

*Kan du fortelle litt om hvilke spesialpedagogiske arbeidsoppgaver du ofte jobber med på din arbeidsplass?*

*Kan du fortelle litt om det er noen spesialpedagogiske områder som du syntes det er utfordrende å stå i?*

*Kan du fortelle litt om det er noen områder innenfor spes.ped. som du synes det er utfordrende å stå i, særlig med hensyn til atferdsvansker/ADHD-problematikk?*

*Om relasjonsskaping og relasjonskvalitet:*

- *Hva mener du kjennetegner en god lærer-elev-relasjon*
- *Hvilken betydning tenker du at lærer-elev-relasjonen har for elevenes læring, mestring og trivsel på skolen?*
- *Hvilken betydning tenker du at lærer-elev-relasjonen har for elever med ADHD-diagnosen? Er det noen risikoer når det gjelder disse elevene?*

*Tilrettelegging for elever med ADHD-problematikk*

- *Kan du fortelle litt om hvordan du går frem når du skal tilrettelegge for barn som har utfordringer med ADHD?*
  - o *Hvordan legger du vekt på relasjonsbygging i dette arbeidet?*
  - o *Er det noe du legger særlig vekt på når det gjelder kommunikasjon med disse elevene?*
- *Hvilken betydning mener du din rolle har i møtet med elevene?*
- *Hvilke strategier/relasjonspraksiser merker du at fungerer godt overfor disse elevene? Har du egne opplevelser/eksempler?*

## **HJELPESPØRSMÅL UNDERVEIS**

Du gjøre intervjuet så tilnærmet mulig en vanlig samtale, så vær imøtekommende og interessert om alt som interesserer informanten. Her er også noen hjelpespørsmål som kan være nyttige underveis, for å få flyt i samtalen og informasjon;

*Kan du si noe mer om det?*

*Hva tenker du på der/nå?*

*Hva mente du med det?*

*Så interessant, kan du utdype litt mer?*

*Hvordan løste du det?*

*Hvordan fungerte det?*

*Hvordan følte du at barnet/den unge oppleve det?*

*Hvordan opplevde du det?*

*Bruk gjerne også frasering eller parafrasering, eks. Hvis informanten sier de tok kontakt med foresatte - så gjengir du det samme; du kontaktet foresatte da?*

*Hm.. (med en pause – pauser er ofte litt ubehagelig, men veldig lurt innimellom)*

## **HVIS INFORMANTEN IKKE SNAKKER MYE OM DITT VALGTE TEMA**

Det hender ofte at man kommer i en situasjon der informanten kanskje ikke informerer så mye om temaet du ønsker fokus på. Da er det lurt å ha tenkt igjennom og valgt ut et tema til; tema nr 2. som kan spørres om på intervjuet.

*Kan du fortelle litt om hvordan du går frem når barnet har utfordringer med ..... (spør her om ditt utvalgte tema nr 2. fra erfaringskrivet/selvvalgt tema som er utfordrende å stå i)?*

## **MOT AVSLUTNINGEN**

Når det nærmer seg avslutningen så spør du om;

*Opplever du at du klarer å gi nok støtte og bidra til de barna og unge som trenger spesialpedagogisk hjelp?*

*Opplever du at du makter å løfte de der de har behov for det, som sosialt eller faglig?*

*Er det noe du føler er til hindring for deg på arbeidsplassen, for å kunne gi disse barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?*

*Er det noe annet du trenger eller ønsker selv for å kunne bidra og gi barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?*

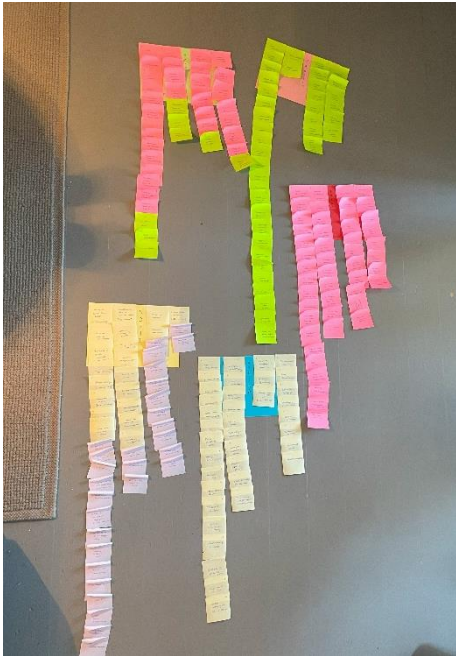
*Er det noe annet vi ikke har snakket om i dag, men som er viktig å ha med, knyttet til temaene vi har diskutert i dag?*

**AVSLUTT MED Å TAKKE FOR AT INFORMANTEN HAR DELTATT OG VALGT Å BRUKE AV SIN TID PÅ DETTE, OG GJENTA AT ALL INFORMASJON SOM ER GITT ER FRIVILLING, KONFIDENSIELL OG VIL BLI ANONYMISERT.**

**LYKKE TIL!**

## Vedlegg 6: Gjennomføring av tematisk analyse

Koder på lapper etter å ha gjennomført analysens tredje steg, med påbegynt systematisering ved hjelp av temaer:



Koder på lapper, med påbegynt systematisering av temaer etter å ha gjennomført analysens fjerde steg (figur 1). Ytterligere avgrensning og systematisering av temaer ble gjort i løpet av prosessen (figur 2):



Figur 1



Figur 2