

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i spesialpedagogikk**

August 2020

Spesialpedagogers relasjonsarbeid i skolen.

En kvalitativ studie om hvordan spesialpedagoger arbeider
med å etablere og opprettholde relasjoner til elevene.

SKUT5910

Lene Ekornhol Bjerketveit

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Relasjoner er en svært viktig del av skolehverdagen, og for barn med spesielle behov er relasjonene ofte av enda større betydning (Drugli, 2012, s. 44). Hensikten med dette forskningsarbeidet har derfor vært å se på spesialpedagogers tanker rundt arbeidet med relasjoner og hvordan de konkret arbeider med relasjonsbygging. Problemstillingen var som følger: *Hvordan arbeider spesialpedagoger med å etablere og opprettholde relasjoner til elevene.* For å sikre at problemstillingen ble besvart ble det videre formulert tre forskningsspørsmål.

1. Hva legger spesialpedagoger i begrepet lærer – elev – relasjoner?
2. Hvordan arbeider spesialpedagogene med relasjoner i praksis?
3. Hvordan er foresatte og kollegaer tatt med i relasjonsarbeidet?

Studien har en kvalitativ tilnærming. Datamaterialet er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer med fire spesialpedagoger på fire ulike skoler. Videre er datamaterialet analysert med utgangspunkt i en tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2006) som har til hensikt å avdekke og finne mening i datamaterialet.

Resultatene er presentert innenfor tre hovedkategorier: *Relasjoner, etablering og opprettholdelse av relasjoner og samarbeid på skolen og med de foresatte.* Det som kommer frem er at spesialpedagogene er trygge på hvordan de arbeider med relasjoner og hva de legger i positive relasjoner. Noe av det som blir fremhevet som sentralt i positive relasjoner er blant annet tillitt, trygghet og evnen til å lese eleven og deres behov. Videre blir konkrete metoder de tar i bruk under etablerings- og vedlikeholdsfasen presentert. Blant annet blir betydningen av å innhente informasjon om eleven, en bli – kjent – periode, mestringsfølelse og bruk av friminutt løftet frem som viktige metoder i relasjonsarbeidet. Samarbeid med kollegaer og foresatte blir også trukket frem som avgjørende. Her ble det løftet frem et behov for et større kollegialt samarbeid om relasjoner, på bakgrunn av at relasjoner kan løse mange utfordringer.

Sentrale nøkkelord: Spesialpedagogikk, relasjoner, etablering av relasjoner, opprettholdelse av relasjoner, kollegasamarbeid, samarbeid med foresatte

Abstract

Special Educators' Relation Work in School. A Qualitative Study on How Special Educators Work with Establishing and Maintaining Relations to their Students.

Relations is an imperative part of everyday life at school. Furthermore, relations is in some cases of even greater importance to children with special needs (Drugli, 2012, s. 44). The purpose of this research has thus been to investigate special educators' thoughts on their work with relations and how they specifically work with relations. The topic was as follows: *How special educators work with establishing and maintaining relations to their students*. In order to properly investigate this, the topic was further divided into three research questions.

1. How do special educators define the conception of teacher – student relations?
2. How do the special educators work on relations in practice?
3. How are parents and colleagues involved in the work on relations?

The study has been conducted through a qualitative research method. The data was collected through semi-structured interviews with four special educators at four different schools. Further, the data was analyzed through a thematic analysis described by Braun og Clarke (2006), which is intended to uncover and discover purpose in the material.

The results are presented in three main categories: Relationships, the establishment and maintenance of relationships and collaboration at the school and with the parents. What emerges is that the special educators are confident in how they work with relationships and what they think is a positive relationship. Among some of what was highlighted as central in positive relationships, we can see, among other things, that security, trust and their ability to read the students and their needs are emphasized. Furthermore, they refer to specific methods they use during the establishing- and maintaining phases. The importance of collecting information on the student, the getting – to – know – each other period, sense of achievement and taking advantage of recess are among the methods that are being accentuated as crucial. Additionally, the need for a larger, collegiate co-operation around relations is highlighted on the grounds that relations could potentially solve a lot of challenges.

Central keywords: Special education, relations, establishing relations, maintaining relations, collegiate co-operations, parent co-operations.

Forord

Etter et langt, tidvis krevende og ikke minst lærerikt år kan jeg nå omsider si meg ferdig med masteroppgaven. Arbeidet har vært utfordrende, men også svært spennende og interessant. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema som jeg virkelig interesser meg for, og som er svært viktig i skolen og samfunnet generelt. Arbeidet har ført til ny refleksjon og erfaring rundt temaet, som jeg vil ta med meg ut i skolen og livet som lærer.

Først og fremst ønsker jeg å takke mine fire informanter for at de tok seg tid til å stille opp med sine erfaringer og tanker rundt et svært viktig tema. Uten deres tanker og erfaringer, ville det ikke ha vært mulig for meg å gjennomføre dette arbeidet.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder, Emilia Andersson-Bakken. Tusen takk for at du har utfordret meg, takk for faglig innsikt, gode og raske tilbakemeldinger, konkrete innspill og ikke minst motivasjon gjennom hele masterarbeidet.

En stor takk rettes også til familie og venner. Tusen takk for den støtten dere har gitt meg gjennom hele arbeidet. Dere har motivert meg, gitt meg inspirasjon og hjulpet meg over målstreken. Takk for at dere gang på gang har lest og kommet med innspill til oppgaven. Til slutt en stor takk til Anne som har hjulpet til med korrekturlesing av oppgaven. Uten alle dere hadde arbeidet blitt mye tyngre.

Oslo, august 2020

Lene Ekornhol Bjerketveit

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BETYDNINGEN AV RELASJONSARBEID I SKOLEN	7
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE	8
1.3 LOVGRUNNLAG	9
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	10
2.0 TEORI	12
2.1 RELASJON.....	12
2.1.1 <i>Relasjonskompetanse</i>	12
2.1.2 <i>Den positive relasjonen</i>	14
2.2 FAKTORER SOM SPILLER INN PÅ RELASJONER	14
2.2.1 <i>Relasjon i lys av tilknytningsteori</i>	14
2.2.2 <i>Den relasjonelle samtalen</i>	17
2.2.3 <i>Elevsamtalen</i>	18
2.2.4 <i>Spesialpedagogen</i>	21
2.2.5 <i>Anerkjennelse</i>	23
2.3 SAMARBEID PÅ SKOLEN OG MED HJEMMET	23
2.3.1 <i>Skolekultur</i>	24
2.3.2 <i>Samarbeid på skolen</i>	25
2.3.3 <i>Skole – hjem – samarbeid</i>	26
2.3.4 <i>Hvordan legge til rette for et godt samarbeid med de foresatte?</i>	28
3.0 TIDLIGERE FORSKNING	30
3.1 HVORDAN OPPLEVER ELEVER RELASJONENE TIL LÆRERNE SINE?	30
3.2 FAKTORER VED LÆREREN.....	31
3.3 SKOLE – HJEM – SAMARBEID	32
4.0 METODE	35
4.1 FORSKNINGSDESIGN	35
4.1.1 <i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	35
4.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	36
4.2.1 <i>Det semistrukturerte intervjuet</i>	37
4.2.2 <i>Intervjuguide</i>	37
4.2.3 <i>Valg og rekruttering av informanter</i>	38
4.2.4 <i>Gjennomføring av intervjuet</i>	38
4.2.5 <i>Transkribering</i>	40
4.3 KVALITETSVURDERING	41
4.3.1 <i>Reliabilitet</i>	41
4.3.2 <i>Validitet</i>	42
4.3.3 <i>Etiske vurderinger</i>	43
5.0 ANALYSEPROSESSEN	45
5.1 FØRSTE FASE	45
5.2 ANDRE FASE	45
5.3 TREDJE FASE.....	47
5.4 FJERDE FASE.....	47
5.5 FEMTE FASE.....	48
5.6 SJETTE FASE	48
6.0 RESULTAT	50

6.1 PRESENTASJON AV DATA	50
6.2 RELASJONER.....	51
6.2.1 Hva legger spesialpedagogene i en lærer – elev – relasjon?.....	51
6.2.2 Betydningen av relasjoner i skolen	52
6.3 ETABLERING OG OPPRETTHOLDELSE AV RELASJONER	53
6.3.1 Innhenting av informasjon	53
6.3.2 Bli – kjent – periode.....	54
6.3.3 Bruk av interesser	55
6.3.4 Mestringsfølelse.....	56
6.3.5 Bruk av fritimer.....	56
6.3.6 Bruk av friminutt.....	57
6.3.7 Det verbale og nonverbale språket	58
6.4 SAMARBEID PÅ SKOLEN OG MED HJEMMET	59
6.4.1 Skolekultur	59
6.4.2 Samarbeid på skolen.....	60
6.4.3 Samarbeid med kontaktlærer	61
6.4.4 Samarbeid med assistent / miljøarbeider	62
6.4.5 Dilemma med liten tid.....	62
6.4.6 Samarbeid med de foresatte.....	63
6.5 OPPSUMMERING AV RESULTATER	65
7.0 DRØFTING	67
7.1 RELASJONER.....	67
7.2 ETABLERING OG OPPRETTHOLDELSE AV RELASJONER	70
7.3 SAMARBEID PÅ SKOLEN OG MED HJEMMET	75
7.3.1 Samarbeid på skolen.....	75
7.3.2 Samarbeid med de foresatte.....	79
7.4 OPPSUMMERING	82
8.0 AVSLUTNING	84
8.1 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING.....	86
9.0 LITTERATURLISTE.....	88
10.0 VEDLEGG.....	94
10.1 VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	94
10.2 VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE	97
10.3 VEDLEGG 3 – GODKJENNELSE FRA NSD.....	99
10.4 VEDLEGG 4 – BEKREFTELSE OM LAGRING AV FORSKNINGSDATA PÅ PRIVAT PC.....	100

1.0 Innledning

Alle elever som sitter i et klasserom er unike på hver sin måte. Det er enkeltindivider som kommer fra ulike hjem, har ulike styrker, ulike fritidsinteresser og som tilegner seg kunnskap på ulike måter. Det vil si at lærerne må lære å kjenne elevene for å kunne møte de der de er og tilpasse undervisningen deretter. Ved å fokusere på å bygge gode og trygge relasjoner raskt kan de i tillegg innhente nyttig informasjon om elevene. Alle elever vil etablere en eller annen form for relasjon til lærerne, men denne relasjonen vil ikke nødvendigvis være av positiv karakter for alle. I en norsk undersøkelse gjennomført av Drugli, kom det frem at elever med ulike former for tilpasset opplæring, i større grad viste seg å ha negative relasjoner til lærerne sine (Drugli, 2012, s. 44). Pomeroy (1999) viser videre til at elever med negative relasjoner til lærerne sine, i større grad dropper ut av skolen. Dette er med på å løfte opp betydningen av det å legge vekt på relasjonsarbeid i skolesektoren, fordi relasjonsarbeid spiller en viktig rolle for elevenes faglige og sosiale utbytte (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette viser også Brøyn (2017b) til, da han hevder at barn tilegner seg mer kunnskap dersom de opplever gode relasjoner til lærerne sine. Han viser også til at enkelte elever er avhengige av denne trygge relasjonen for at de skal kunne tilegne seg kunnskapen i klasserommet. Videre i innledningen vil jeg komme inn på betydningen av relasjonsarbeid i skolen, redegjøre for valg av problemstilling og tema, og til slutt vise til hvordan oppgaven er bygget opp.

1.1 Betydningen av relasjonsarbeid i skolen

Lærer – elev – relasjonen blir omtalt som selve bærebjelken i læringsarbeidet i følge Spurkeland (2011, s. 37). Lærere må besitte faglig kompetanse, men like viktig er den relasjonelle kompetansen for å sikre at elevene blir sett, hørt og anerkjent. «Relasjonen til elevene er utgangspunktet for det fagdidaktiske arbeidet i klasserommet. Kommunikasjonen som utvikles, kvaliteten på relasjonene og mulighetene som skapes for læring, er tett sammenvevd» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 13). Vi ser fra sitatet at positive relasjoner bør ligge til grunn for at det faglige skal kunne utvikles. Uten en positiv relasjon vil muligens ikke læring kunne tilegnes i like stor grad, og uten en god kommunikasjon vil det ikke etableres en positiv relasjon. På denne måten blir de tre punktene sammenvevd og avhengige av hverandre for å kunne videreutvikles. Det er viktig at pedagoger og annet personell som arbeider i skolesektoren er bevisst med betydningen av gode relasjoner og arbeider målrettet mot dette, men Drugli (2012, s. 44) viser til at særlig barn med spesielle behov har ekstra stor nytte av gode relasjoner da disse kan virke som beskyttelsesfaktorer. Dette er elever som ikke får et

tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og som derfor har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). For barn med spesielle behov kan derfor relasjonen bli en trygg base, der de opplever å bli sett, forstått og motivert.

Røkenes og Hanssen (2012, s. 178-179) tar opp betydningen av gode relasjoner i yrker hvor du stadig er i møte med mennesker. Alle mennesker er sårbare. Selvfølelsen til eleven kan bli skadet gjennom at lærere og spesialpedagoger sitter i den posisjonen at de kan få elevene til å føle seg dumme, utilstrekkelige og hjelpeløse. Det blir særlig gjeldende i møte mellom spesialpedagoger og barn med spesielle behov. Dette er elever som muligens har møtt mye motstand i møte med ulike fag, og som derfor er i en sårbar situasjon. I slike tilfeller blir det av enda større betydning å spille på barnets styrker og interesser, fremfor å vektlegge det de ikke mestrer. Det handler om at elevene skal oppleve mestring og glede i skolen.

1.2 Bakgrunn for valg av oppgave

Grunnopplæringens verdier og prinsipper angis av den overordnede delen av læreplanen. I lengre tid har det vært et omfattende arbeid med fagfornyelsen, og høsten 2020 skal ny overordnet del og nye fagplaner i grunnopplæringen implementeres i de norske skoler. Den overordnede delen består av en innledning, formålet med opplæringen og tre kapitler: 1. *Opplæringens verdigrunnlag*, 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, og 3. *Prinsipper for skolens praksis*. Denne delen, sammen med fagplanene for hvert enkelt fag må ses i sammenheng for å realisere opplæringens formål. I kapittel 1, *Opplæringens verdigrunnlag*, fremheves blant annet dialog tuftet på gjensidig respekt som vesentlig for å forberede elevene til å bli ansvarlige samfunnsborgere. Gjensidig dialog handler i stor grad om relasjonskompetanse. Elevene skal bli hørt, anerkjent og få ta del i avgjørelser som angår dem og dette bør skje gjennom dialog (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Også i kapittel 2, *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, er dialog sentralt. En av skolens oppgave er å formidle betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. Her er kommunikasjon sentralt, da elevene må lære hvordan de kan løse konflikter ved hjelp av gjensidig kommunikasjon og ved å lytte til hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Vi ser at relasjons- og kommunikasjonskompetanse er sentralt i den overordnede delen av læreplanen, men dette kan se ut til å måtte vike for faglig kompetanse i skolens styringsdokumenter.

Lund (2017, s. 25) problematiserer det faktum at læreplanens generelle del har relasjonskompetanse som mål, men at denne kompetansen ser ut til å måtte vike for faglig

kompetanse i skolens styringsdokumenter. Hun løfter opp betydningen av å ha stort fokus på relasjonskompetanse i utdanningen av fremtidige lærere, spesialpedagoger og andre som skal jobbe tett med mennesker. Gode relasjoner kan bidra til å avdekke, forebygge og redusere eventuelle utfordringer. Kontaktlærer og spesialpedagoger har svært ulikt antall timer med elevene sine. Kontaktlærer ser elevene regelmessig gjennom undervisning og formaliserte og lovpålagte samtaler gjennom skoleåret. Dette er i mange tilfeller ikke tilfellet for spesialpedagoger. De har i mange tilfeller betydelig færre timer med sine elever. På bakgrunn av den betydningen vi ser relasjoner har i skolen, ser jeg behovet for å løfte frem hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner når de i de fleste tilfeller ikke har det samme utgangspunktet som for eksempel kontaktlærer har for å etablere gode relasjoner.

Problemstillingen ble derfor: «*Hvordan arbeider spesialpedagoger med å etablere og opprettholde relasjoner til elevene?*». For å belyse problemstillingen har jeg formulert noen forskningsspørsmål som skal bidra til at problemstillingen blir besvart best mulig.

1. Hva legger spesialpedagoger i begrepet lærer – elev – relasjoner?
2. Hvordan arbeider spesialpedagogene med relasjoner i praksis?
3. Hvordan er foresatte og kollegaer tatt med i relasjonsarbeidet?

Når det er snakk om relasjoner i skolen, så er det ofte med vekt på lærer – elev – relasjoner. Det finnes ikke mye teori og forskning omkring spesialpedagogers relasjoner med elevene, men spesialpedagogen fungerer som en lærer for sine elever. Jeg vil derfor heretter bruke begrepet lærer og spesialpedagog om hverandre når jeg snakker om relasjonene mellom spesialpedagog og elev. Videre vil jeg også bruke opprettholdelse og vedlikehold av relasjoner om hverandre.

1.3 Lovgrunnlag

Formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1) beskriver kravene som er satt til hvordan det pedagogiske personalet skal møte elevene i skolen: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, § 1-1 syvende ledd). For å møte elevene med tillitt, respekt og å kunne gi de utfordringer som fremmer lærelyst, er etablering av relasjoner et svært nyttig hjelpemiddel. Gjennom positive relasjoner kan tillitt opparbeides, og for å kunne gi utfordringer som fremmer lærelyst hjelper det å kjenne elevene godt nok til å vite hvordan

de lærer best mulig, hvilke interesser lærere kan trekke inn og hvor i utviklingssonen elevene ligger.

Alle elever i den norske skolen har krav på minst en samtale med kontaktlærer i løpet av halvåret. Denne samtalen skal i hovedsak omhandle elevens faglige og sosiale utvikling, og skal derfor ha form som en undervisvurdering. I lys av Opplæringslova (1998, § 8-2 andre ledd) og generell del av læreplanen ser vi at elever har rett på en kontaktlærer og jevnlig kontakt med enten kontaktlærer eller annet personale, herunder spesialpedagog, om deres utvikling. I disse lovpålagte undervisvurderingene kan det fort bli fokus på fagpensumet, læreplanene og all dokumentasjon som skal foreligge. Møtet mellom lærer og elev kan derfor bli en type monolog fra lærerens side som i stor grad kun omhandler de faglige målene i skolen. Det kan føre til en asymmetrisk relasjon hvor eleven ikke føler seg sett og anerkjent (Ulleberg, 2020, s. 26-27). Relasjonskompetanse blir på denne måten en svært viktig kompetanse å besitte ettersom det relasjonelle møtet er minst like viktig og betydningsfullt i skolehverdagen. Møtet skal bære preg av en gjensidig respekt hvor begge parter opplever å bli hørt, sett og anerkjent.

Det er lagt konkrete føringer på hvordan formaliserte samtaler mellom kontaktlærer og elev skal foregå, men vi finner ikke de samme for spesialpedagog og eleven. Det blir derfor enda viktigere at spesialpedagogen fokuserer på de uformaliserte samtalene som finner sted i gangen, i friminuttene, mellom aktiviteter i klasserommet osv. Det blir også av stor betydning at spesialpedagog og kontaktlærer har et tett samarbeid om disse elevene, slik at eleven får et best mulig utbytte av opplæringen.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler. Jeg vil videre presentere hva de ulike kapitlene omhandler for å gi leseren en tydelig oversikt.

Det *første* kapitlet inneholder redegjørelse for valg av problemstilling, bakgrunn for valg av oppgave og lovgrunnlaget som ligger til grunn for arbeid med relasjoner i skolen.

Kapittel *to* løfter opp relevant teori omkring relasjoner som belyser problemstillingen min. Her vil jeg blant annet komme inn på relasjoner, samarbeid på skolen for å styrke relasjonene og hvordan samarbeid med hjemmet er med på å styrke relasjonene i skolen.

I kapittel *tre* vil jeg belyse tidligere forskning som er gjennomført om relasjonsarbeid i skolen, samt hvordan samarbeid med de foresatte bidrar til å styrke relasjonsarbeidet. Det er

lite forskning på hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner, derfor vil jeg løfte frem hvordan lærere generelt arbeider med relasjoner, ettersom selve relasjonsarbeidet vil være ganske likt for en lærer og for en spesialpedagog.

I det *fjerde* kapitlet vil jeg redegjøre for de ulike metodiske valgene jeg har tatt i forskningsprosessen. Her forsøker jeg å tydeliggjøre og begrunne hvert valg, for å gjøre forskningen transparent for leserne.

I det *femte* kapitlet redegjør jeg for hele analyseprosessen. Her begrunner jeg hvorfor jeg har valgt en tematisk analyse og alle stegene i prosessen.

I kapittel *seks* presenterer jeg det analyserte datamaterialet, altså resultatene fra intervjuene. Disse er delt inn i temaer ut fra analysen.

Resultatene vil bli drøftet opp mot teori og tidligere forskning i kapittel *syv*. I drøftingen vil det være de samme hovedtemaene som i resultatkapitlet, for å gjøre det oversiktlig.

I det *åttende* og siste kapitlet vil jeg komme med en konklusjon etter endt forskningsperiode hvor jeg forsøker å besvare problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg presentere noen temaer det kan være interessant å forske videre på.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teorigrunnet for oppgaven. Teorikapitlet er delt inn i tre deler: *Relasjoner, faktorer som spiller inn på relasjonen og samarbeid på skolen og med de foresatte.*

I første delkapittel vil jeg belyse ulike sider ved relasjonsbegrepet, relasjonskompetanse og hva som kjennetegner den positive relasjonen. Delkapittel to omhandler ulike faktorer som spiller inn på relasjoner. Her vil jeg løfte frem relasjoner i lys av tilknytningsteori, den relasjonelle samtalen, elevsamtalen og til slutt noen aspekter ved pedagogen som også vil kunne være med på å påvirke relasjonen. Det siste delkapitlet belyser samarbeidet på skolen og med de foresatte. Her er teori om skolekultur, kollegasamarbeid, ulike forståelsesmåter av de foresatte og hvordan lærere bør møte de foresatte for å bygge opp et godt samarbeid trukket frem.

2.1 Relasjon

Relasjoner er avgjørende i skolesektoren, men også i samfunnet generelt. Webster-Stratton (2005, s. 60) legger vekt på at tillit er grunnlaget for alle gode relasjoner, mens Limstrand (2006, s. 32) mener at relasjonen består av tillit, men at de er basert på at partene anerkjenner hverandre. Når det gjelder relasjoner i læringsarbeidet løfter Spurkeland (2011, s. 37) frem at lærer – elev – relasjonen er selve bærebjelken i læringsarbeidet. Det som går igjen i beskrivelsene er tillit, anerkjennelse og den store betydningen relasjonsarbeid har for elevenes utvikling. I følge Spurkeland (2011, s. 30-31) er etableringsfasen i relasjonsarbeidet viktig for den videre relasjonsbyggingen. Han viser til en lærer som har oppnådd positive relasjoner gjennom å bruke tid i startfasen på å bli kjent med elevene, med mindre fokus på det faglige og mer fokus på etablering av relasjoner. Det handler om å lære elevene å kjenne, samt deres bakgrunn. Enkelte elever kommer på skolen med mye bagasje, som kan føre til at blant annet konsentrasjonsevnen synker, eller at de utagerer når ting blir vanskelig. Ved å bruke tid i oppstartsfasen kan læreren, sammen med de foresatte, få et større innblikk i elevens bakgrunn og dermed også utvikle en større forståelse for deres oppførsel i klasserommet.

2.1.1 Relasjonskompetanse

Som lærer i dagens skole er det ikke nok med stor fagkompetanse; lærerne må også besitte relasjonskompetanse for å kunne nå ut til det store mangfoldet man møter i klasserommet.

Som Juul og Jensen (2003, s. 3) poengterer har de gjentatte ganger møtt på pedagoger som mener at det faglige må komme på plass først, før de deretter kan se på «de andre aspektene». Også Spurkeland (2011, s. 30) viser til at en gammel og utbredt misforståelse i skolen har vært at fagene presenteres uten at relasjonene er på plass. En risiko ved denne innfallsvinkelen er at elever kan falle av allerede ved det første møtet, fordi de ikke opplever den relasjonelle tilliten som er viktig å ha på plass. Det viser at det fortsatt er en vei å gå for å få frem betydningen av relasjonsarbeidet som foregår i skolen. Samtidig viser flere studier til at det er et stadig økende fokus på dette. Vi ser blant annet at flere internasjonale studier viser til at interaksjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for motivasjon og læring, samt den sosiale og kognitive utviklingen (Wentzel, 1997; Wentzel & Brophy, 2014; Wijsman, Mainhard & Van Tartwijk, 2015).

Det finnes ulike definisjoner av begrepet relasjonskompetanse, men det de har til felles er at de løfter frem betydningen av å forstå den andre og kunne sette seg inn i den andres livssituasjon. Spurkeland (2011, s. 63) definerer relasjonskompetanse som: «Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Han hevder videre at relasjonskompetanse kommer til å få en større rolle i fremtidens arbeidsliv og at dette er en kompetanse alle som arbeider med mennesker bør besitte. Mens Spurkeland definerer begrepet ut i fra de ferdighetene en bør besitte, definerer Juul og Jensen (2003) begrepet med utgangspunkt i hvordan mennesker bør opptre i møte med andre mennesker. «Pædagogens evne til at «se» det enkelte barn på dets egne premisser og afstemme sin egen adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten» (Juul & Jensen, 2003, s. 128). Som definisjonen til Juul og Jensen (2003) poengterer handler det i stor grad om at de voksne, og som den profesjonelle parten, må møte eleven der de er, for deretter å tilpasse seg deres livssituasjon. Den siste delen av definisjonen deres omhandler evnen til å være autentisk i møte med eleven. Eleven skal sitte igjen med følelsen av at den voksne var til stede i samtalen med en oppriktighet og autenticitet. Å møte elevene der de er handler i stor grad om perspektivtaking. Perspektivtaking handler nemlig om hvordan læreren kan sette seg inn i tankeverdenen til elevene, vise interesse for dem, samt evnen til å forstå dem og deres livssituasjon (Roland, 2016). Å lære elevene å kjenne, for å finne deres styrker og interesser blir sentralt for å motivere og å øke interessen deres for videre læring, og for å bidra til at de danner et positivt selvbilde. Dette kan i mange tilfeller føre til en positiv relasjon.

2.1.2 Den positive relasjonen

Den positive relasjonen bygger på flere momenter og det er flere forfattere som drar frem viktige punkter. Spurkeland (2011, s. 49) omtaler den positive relasjonen som en relasjon hvor begge parter gleder seg til å se hverandre igjen, de omtaler hverandre positivt og de styrker selvbildet til hverandre. Han påpeker videre særlig betydningen av at både lærer og elev omtaler hverandre positivt. Da vil eleven gå hjem og fortelle positivt om læreren sin, de foresatte vil igjen snakke positivt om læreren i sin omgangskrets og det vil bli en positiv spiral som gagnar alle parter.

Samtidig trekker Drugli (2012, s. 48) frem anerkjennelse, nærhet, støtte, omsorg og respekt som noen kjennetegn ved positive relasjoner. Å være anerkjennende innebærer å lytte, forstå og akseptere det elevene forteller deg. Nærhet, støtte og omsorg handler om å vise elevene at du er der for dem, uansett hva det skulle være. Det må både formidles gjennom kommunikasjon og kroppsspråk, som jeg vil komme tilbake til. Også Rimm-Kaufman og Sandilos (2010) viser til flere punkter som kjennetegner en positiv lærer – elev – relasjon. De mener at en positiv relasjon kjennetegnes ved at lærere tydelig viser at de trives sammen med elevene, at de opptrer med respekt ovenfor elevene og at de viser kjennskap til elevenes bakgrunn, interesser og faglige nivå. Det å møte elevene på en respektfull måte er vesentlig for å etablere en positiv relasjon. Elevene skal oppleve å bli sett og hørt, uavhengig av hva det er de tar opp, og om du er enig eller ikke. Dersom lærerne lykkes med å vise elevene at de har en genuin interesse i deres interesser, styrker og bakgrunn vil de legge et godt grunnlag for det videre relasjonsarbeidet. Det er mange ulike faktorer som vil være med å prege det videre relasjonsarbeidet og jeg vil videre gå inn på noen sentrale påvirkningsfaktorer.

2.2 Faktorer som spiller inn på relasjoner

Det er flere faktorer som spiller inn på relasjonene. Jeg vil videre komme inn på relasjoner i lys av tilknytningsteorien, den relasjonelle samtalen og elevsamtalen. Avslutningsvis i delkapitlet vil jeg gjøre rede for noen momenter ved spesialpedagogen som individ som kan være med på å styrke eller svekke relasjonene.

2.2.1 Relasjon i lys av tilknytningsteori

Utvikling av relasjoner, særlig nære relasjoner, er nødvendig for mennesker. Det ser vi særlig i behovspyramiden til Maslow, hvor tilhørighet og kjærlighet er det tredje av totalt fem nivåer vi mennesker har behov for (Mørch, 2019). Vi trenger en trygg base som oppleves som stabil

og forutsigbar; dette opplever vi gjennom tilknytning til personer. Det er psykologen Bowlby som grunnla tilknytningsteorien (Halvorsen, 2018). Dette er en teori mange først og fremst forbinder med spedbarn og deres naturlige tilknytning til deres omsorgspersoner, men teorien kan og bør også overføres til skolesammenheng. I følge Drugli (2012, s. 21) vil en forståelse av tilknytningsprosesser være med å gi økt kunnskap i hvorfor lærere sliter med å etablere positive relasjoner til enkelte elever. Videre skriver hun at relasjonsproblemer elever kan oppleve i skolesammenheng ofte har bakgrunn i negative tilknytningsprosesser de har opplevd tidligere. Sabol og Pianta (2012, s. 214) støtter opp om dette, de viser til at elevers tidligere relasjonelle erfaringer med voksenpersoner kan overføres til lærere. Det blir dermed viktig at læreren har kunnskap og bevissthet rundt dette og kan møte elevene på ulike måter. Elever med spesialundervisning vil i flere tilfeller ha flere voksne å forholde seg til i løpet av skolehverdagen. De skal forholde seg til de ulike lærerne de har, men også spesialpedagoger eller assistenter som er inne i timen ettersom hva eleven har rett på av oppfølging. Det blir dermed flere voksenpersoner elevene skal etablere en tillitsfull relasjon til, noe som kan være utfordrende for enkelte elever.

Wijsman et al. (2015, s. 367) viser til tilknytningsteorien som en måte å forstå lærer – elev – relasjoner. Elever tilbringer mye av tiden deres på skolen, og læreren blir dermed en sentral og viktig person i deres oppvekst. For barn med spesialundervisning blir også spesialpedagogen en sentral person i livet deres. Elevene trenger en trygg og forutsigbar voksen som de kan søke til når de opplever noe stressende eller skummelt (Drugli, 2012, s. 22). Videre skriver Drugli (2012, s. 22) at de også bruker denne tilknytningspersonen som en trygg base når de skal utforske nye omgivelser, de vet at de har en trygg voksenperson å henvende seg til dersom det skulle bli behov for det. Dette blir gjeldende for elever med spesialundervisning ettersom de tidvis kan oppleve mer motgang enn klassekameratene når det kommer til faglig eller sosial læring og utvikling. De har et stort behov for å ha en voksenperson de kan lene seg på, som motiverer de og som har kunnskap rundt, og dermed kan implementere styrkene deres inn i undervisningen. Nå skal jeg gå nærmere inn på de fire ulike tilknytningsteoriene, da kjennskap til disse kan skape en større forståelse for hvorfor barn responderer ulikt i kontaktetableringen med nye voksne (Drugli, 2012, s. 23).

Det første mønsteret Drugli (2012) tar opp er trygg tilknytning. Innenfor dette mønsteret har barnet en trygg tilknytning og tillitt, fordi de gang på gang har erfart at de får trøst, støtte og oppmuntring dersom de har behov for det. Dette vil for mange elever gjelde de foresatte, men

kan og ekspanderes til å gjelde lærer eller spesialpedagog i skolen. De opplever også respekt fra tilknytningspersonen, ved at de får utforske nye omgivelser i fred uten innblanding fra de voksnes side. «I situasjoner hvor barnet føler frykt, uro, hjelpeløshet og så videre, vil tilknytningssystemet bli aktivert og barnet vil søke nærhet til tilknytningspersonen (Drugli, 2012, s. 23). Det som blir viktig for læreren i disse tilfellene er å opptre som en trygg og forutsigbar person som oppleves støttende for eleven. Eleven vil i dette tilfellet ha behov for å oppleve trygghet igjen før de tør å begynne utforskningen på ny. Vi ser derfor at trygg tilknytning ikke kun har med elevenes emosjonelle trygghet å gjøre, det er minst like viktig for deres faglige utvikling. Etersom de blir eldre vil barn innenfor det trygge tilknytningsmønstrer forstå at det trygge båndet til tilknytningspersonen, om det er foresatte eller læreren, vil vedvare selv om det er uenighet og amppe diskusjoner dem i mellom (Allen et al., 2003).

Utrygg og unnvikende tilknytning er det neste tilknytningsmønstrer. Innenfor dette tilknytningsmønstrer er barna over tid blitt vant med at de voksne ikke viser interesse eller er støttende i situasjoner hvor de kunne trengt dette. «[...] de har derfor lært at det er tryggest å klare seg selv» (Drugli, 2012, s. 24). I møte med nye voksenpersoner, for eksempel i skolesammenheng, kan disse barna gå inn med en innstilling om at læreren ikke er oppriktig interessert eller autentisk i møtet. Lærerne kan derfor måtte jobbe mer for å etablere en relasjon og for å vise eleven at de er genuine i møtet (Drugli, 2012).

Det tredje tilknytningsmønstrer er det utrygge, ambivalente tilknytningsmønstrer. Barn med dette tilknytningsmønstrer opplever svært lite forutsigbarhet med tilknytningspersonene sine. De har opplevd at de voksne til tider er tilgjengelige på barnets premisser, mens andre ganger er de utilgjengelige. I tidlig alder kan dette føre til at barnet blir klengete, fordi det forsøker å finne nye måter å oppnå kontakt på. Etterhvert som de vokser opp vil de ha et svært ambivalent forhold til tilknytningspersonen og de kan være mer opptatt av å tilbringe tid med dem enn å utforske nye omgivelser med sine likealdrede (Drugli, 2012, s. 24).

Det siste tilknytningsmønstrer er det desorganiserte mønstrer. Et slikt tilknytningsmønster oppstår som regel som følge av grov omsorgssvikt i hjemmet. Barnet trenger hjelp og støtte, men de frykter den eller de personene som skal gi barnet dette. Det vil ikke dermed si at de ikke kan finne en trygg voksenperson utenfor hjemmet som kan gi de den støtten og tryggheten de har behov for. Læreren deres kan bli en trygg tilknytningsperson, men dette vil

kreve innsats og tålmodighet fra læreren sin side for å etablere en tillitsfull og trygg relasjon (Drugli, 2012, s. 25).

Barn vil i møte med sine første tilknytningspersoner etablere indre arbeidsmodeller for samspill, som de deretter tar med seg videre i møte med andre mennesker. Hvordan barnets tilknytning er til sine foresatte blir dermed av stor betydning for deres møte med nye, sentrale voksenpersoner i skolen. Dersom de kommer fra et trygt tilknytningsmønster har de etablert hensiktsmessige og positive indre arbeidsmodeller som vil virke positivt inn på nye relasjonsetableringer. I følge Drugli (2012, s. 26) kan barn som har ikke opplevd trygge tilknytningspersoner ha opparbeidet seg uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller. De vil da ta med seg disse inn i møte med lærere og jevnaldrende. De indre arbeidsmodellene kan endres over tid, for eksempel i møte med en betydningsfull voksen som kan ta rollen som tilknytningspersonen (Drugli, 2012, s. 26). Innenfor tilknytningsteorien blir tett kommunikasjon og dialog viktig for at elevene føler seg sett og anerkjent i møte med nye voksenpersoner.

2.2.2 Den relasjonelle samtalen

Relasjonsperspektivet og kommunikasjonsperspektivet er nærmest overlappende i følge Jensen, Ulleberg og Keeping (2019, s. 25), da de legger frem at en eller annen form for kommunikasjon må være til stede for å kunne etablere relasjoner. Dette støttes opp om av Nordahl og Manger (2005, s. 211), som viser til at kommunikasjon og samhandling er sentralt for å utvikle gode relasjoner. Ulleberg (2020, s. 48-51) viser til at læring og utvikling i stor grad skjer gjennom kommunikasjon med andre og at det er umulig å ikke kommunisere. Dersom du velger å ikke svare på en melding, eller du ikke får et anerkjennende nikk etter noe du har fortalt så kan også dette tolkes som kommunikasjon mellom mennesker. I løpet av en undervisningstime vil det derfor bli kommunisert mye mer enn kun de ordene som blir delt, og det blir viktig å være oppmerksom på hvordan også kroppsspråket er en form for kommunikasjon, dette vil jeg komme tilbake til.

Dialog er et sentralt begrep innenfor kommunikasjon og Dysthe (2001, s. 13) beskriver det på følgende måte: «I daglegtalet blir ordet dialog [...] brukt deskriptivt om munnlege, ansikt-til-ansikt, samtaler mellom to personar». I følge Ulleberg (2020, s. 25) er dette en vid definisjon som mange bruker, men det finnes også en smalere definisjon. Den smalere definisjonen legger vekt på at dialog skiller seg fra andre typer samtaler ved at det her er enkelte

kjennetegn som vilje til å lytte, vilje til å endre oppfatning og åpenhet for motstridende meninger (Ulleberg, 2020, s. 25). Dialog blir, med bakgrunn i denne forståelsen, en samtale hvor partene har et ønske om å utvikle sin forståelse i samhandling med andre.

Videre kjennetegnes ofte dialog ved begreper som symmetri, likeverd, gjensidighet og harmoni (Dysthe, 2001, s. 13) Det handler om at dialogen skal oppleves som positiv for begge eller alle parter, der de opplever likeverd og harmoni. Ved å opptre kongruent, vise interesse og være imøtekommende kan lærerne legge til rette for en positiv dialog (Vogt, 2016, s. 136). Også Limstrand (2006, s. 30) viser til at dialog er helt avgjørende for å oppnå læring. Videre hevder hun at for å oppnå en god dialog må det ligge en viss tillitt til grunn, som igjen må bygges opp gjennom gode relasjoner.

2.2.3 Elevsamtalen

Lassen og Breilid (2010, s. 12) beskriver elevsamtalen som en samtale mellom lærer og elev i en skolekontekst. Gjennom skoledagen har lærere både formaliserte og uformaliserte samtaler med elever. Lærere er lovpålagt å ha formaliserte og strukturerte samtaler med elever som omhandler deres sosiale og faglige utvikling i skolen, og disse samtalene gjennomføres stort sett av kontaktlærere. Samtlige pedagoger ved en skole har derimot både formaliserte og uformaliserte samtaler med elever gjennom skoleåret, for eksempel i gangene eller i friminuttene. Lassen og Breilid (2010, s. 12-13) viser videre til at de formelle og uformelle samtalene utfyller hverandre på en god måte. Samtaler med elever i friminuttet kan gi grunnlag for et meningsfullt fokus i de formelle samtalene, og temaer fra de formelle samtalene kan følges opp i de uformelle samtalene.

Limstrand (2006, s. 33-34) viser til noen punkter hun mener kjennetegner den gode elevsamtalen, slik den bør være i skolen. Noen av punktene hun løfter frem er fokusert oppmerksomhet, anerkjennelse og aksept. I en travel skolehverdag er det mye som skal skje på kort tid, og det blir dermed enda viktigere å sette av god tid til de planlagte elevsamtalene, samt bruke tid på spontane dialoger i friminutt eller i gangene. I motsetning til de uformaliserte samtalene i friminuttene, som ofte vil bli avbrutt av andre elever eller situasjoner som oppstår, må de formaliserte samtalene bære preg av full oppmerksomhet mot eleven. Det skal helst ikke skje noen avbrytelser, og eleven skal oppleve både deg som lærer og atmosfæren som trygg. Det handler om å være oppmerksomt tilstede (Limstrand, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2019). Det vil si at du klarer å legge bort alt annet, og være til stede i samtalen med eleven. Også i de spontane og uformaliserte samtalene bør det være fokus på å

lytte og vise genuin interesse. Lassen og Breilid (2010, s. 132) viser til betydningen av å lytte, særlig i de spontane samtaler, for deretter å trekke informasjonen inn i undervisningen.

Lytteaspektet kan defineres på to ulike måter i følge Tangen (2018, s. 161). Den ene måten karakteriseres ved at en lytter, men at en ikke prosesserer det en hører. Den andre ser på det å lytte som en aktiv kommunikasjonsprosess hvor du har som mål å lytte for deretter å tolke og konstruere meningen, samtidig som du verdsetter den du lytter til.

Lassen og Breilid (2010, s. 12) påpeker videre betydningen av den gode elevsamtalen på følgende måte: «Den gode elevsamtalen oppstår når samtalepartnere opplever at det skjer positive ringvirkninger mellom dem. Da snakker lærer og elev med hverandre, og ikke til hverandre». Den vesentlige forskjellen i sitatet er at målet i dialoger med elever er at de skal snakke *med* hverandre, ikke *til* hverandre. Samtalen skal bære preg av likeverd og symmetri mellom lærer og elev der kommunikasjon og dialog legger grunnlaget for en positiv samtale. Samtidig ser vi at lærer – elev – relasjonen på mange måter kan ses på som asymmetrisk, ettersom lærer sitter på mer makt, kunnskap og profesjonalitet og dermed får en naturlig overordnet aktørrolle (Limstrand, 2006; Ulleberg, 2020, s. 27). Det blir derfor desto viktigere å bruke denne makten til å fremme elevenes selvstendighet, deres selvbylde, samt deres respekt for både seg selv og andre (Lassen & Breilid, 2010, s. 17).

Som lærer i møte med elever handler det i stor grad om å kommunisere med hele kroppen, ikke bare med ordene. Det handler om hvordan kroppsspråket ditt snakker, ordvalg, hvordan du bygger opp setningene osv. Drugli (2012, s. 49) viser til et sitat fra en 3.klasse elev som har fått spørsmålet om hvordan en lærer, som det er lett å få et godt forhold til, kjennetegnes: «Når læreren er snill mot elevene. Og interessert i det du har å si, ikke bare nikker med hodet. Snill og bryr seg om elevene». Sitatet kan vise elevens evner til å tolke og analysere kroppsspråket til de rundt seg. Derfor blir også den nonverbale kommunikasjonen viktig i relasjonsarbeidet. Dette poengterer også Lassen og Breilid (2010, s. 67) som viser til fire hovedferdigheter innen kommunikasjon. Som de påpeker er det kommunikasjonsferdigheter hver lærer besitter, men som de må være ekstra oppmerksom på under samtaler med elever for å signalisere interesse og nysgjerrighet. Disse kommunikasjonsferdighetene er: minimale responser, verbal kommunikasjon, nonverbal kommunikasjon og kontakt.

Minimale responser kan være både verbale og nonverbale. Det handler om å vise eleven at du lytter ved å komme med små verbale responser som: ja, nei, kanskje osv. Men det kan og

være nonverbale responser som å nikke anerkjennende, smile, gjespe osv. Som Lassen og Breilid (2010, s. 72) poengterer er det helt avgjørende at du lytter slik at den minimale responsen samsvarer med det eleven faktisk forteller.

Lassen og Breilid (2010, s. 72-73) trekker frem fem verbale responser som har vist positiv effekt for relasjonsarbeid. Åpne spørsmål, undring, speiling av ord og tema, bekreftelse av elevens opplevelser og responser som tydelig tar eleven på alvor. Videre hevder de at det er åpne spørsmål som har vist størst positiv effekt av de nevnte responsene. Åpne spørsmål tillater eleven å kunne beskrive en situasjon eller utfordringer uten at læreren legger ord i munnen på dem. Videre handler undring om at lærer og elev sammen kan forsøke å forstå tanker og følelser eleven sitter inne med. Speiling av ord og tema blir vesentlig for å sikre at eleven blir forstått korrekt. Samtidig gir det muligheten for at eleven kan forklare mer utfyllende dersom eleven føler at læreren ikke har forstått situasjonen korrekt (Lassen & Breilid, 2010, s. 72-75).

Nonverbal kommunikasjon er vel så vesentlig som den verbale kommunikasjon. Det handler om hva kroppsspråket ditt viser i gitte situasjoner, som ifølge Bateson (sitert i Lassen & Breilid, 2010, s. 68), anses som det genuine budskapet i kommunikasjonen 70% av tiden. For barn med spesielle behov kan den nonverbale kommunikasjonen være av enda større betydning. Det kan være barn som ønsker å beskytte seg selv, på bakgrunn av tidligere negative erfaringer, som er blitt eksperter på å lese kroppsspråket til de voksne. Lassen og Breilid (2010, s. 69) peker på fem måter å oppnå tillitt gjennom nonverbal kommunikasjon; øyekontakt, mimikk og gester, kroppsholdning, følelsesuttrykk og affektiv inntoning. Det er ikke slik at disse fem responstypene forekommer hver for seg gjennom en dialog, de kan og bør forekomme parallelt for å utgjøre en helhet.

Kontakten mellom elev og lærer skjer på to plan, det individuelle plan og det som skjer mellom to aktører (Lassen & Breilid, 2010, s. 75-76). De mener at både elev og lærer må være i kontakt med seg selv før det kan oppstå en kontakt de i mellom. Å komme i kontakt med seg selv handler om å kjenne seg selv, sine egne følelser og tanker. At både elev og lærer kjenner seg selv godt blir dermed av stor betydning for kommunikasjonen. De opplever møtet som trygt fordi de begge er selvstendige aktører og dermed også hovedpersoner på lik linje. Når dette oppnås vil det være etablert en gjensidig relasjon, en subjekt – subjekt relasjon som Lassen og Breilid (2010, s. 76-77) kaller det.

2.2.4 Spesialpedagogen

I likhet med at elevene opparbeider seg indre arbeidsmodeller (se 2.2.1, avsnitt 7) gjennom barndommen, har også spesialpedagogen opparbeidet seg indre arbeidsmodeller gjennom oppveksten som deretter har blitt modifisert gjennom nye erfaringer og kunnskap om relasjonsarbeid. Med noen elever kan relasjonen etableres raskt, mens med andre elever kan det være mer utfordrende å skulle etablere kontakt. Men ansvaret for å etablere en trygg relasjon ligger alltid hos læreren (Drugli, 2012, s. 37; Lund, 2017, s. 22; Nordahl & Manger, 2005, s. 211). Ruud (2017) støtter opp om dette. Hun understreker i tillegg at barn med spesielle behov er mer sårbare når det gjelder relasjonsarbeid. Derfor må ansvaret for å etablere en trygg relasjon ligge hos den som skal støtte og hjelpe eleven. Drugli (2012, s. 37) poengterer videre at læreren her må være bevisst på elevens følelser og reaksjoner, samt ta ansvar og aktivt gå inn for å bedre relasjonen dersom de opplever det som utfordrende å komme innpå eleven. Det kan være gjennom å ta kontakt med andre kollegaer, ledelsen eller få veiledning fra andre instanser utenfor skolen (Drugli, 2012). Gjennom et godt fellesskap på skolen kan pedagogene videreutvikle sin egen lærerstil i klasserommet og dermed komme mer innpå elever de tidligere har hatt utfordringer med i relasjonsetableringen. Vi skal nå se på fire ulike lærerstiler i klasserommet.

Forskeren Baumrind lanserte på 1960-tallet tre ulike foreldrestiler, men på 1980-tallet ble også en fjerde foreldrestil lansert (Ulvund, 2020). De fire stilene er: den forsømmende, den ettergivende, den autoritære og den autoritative. Modellen var i utgangspunktet for foreldre, men har vist seg å være vel så gjeldende i skolesammenheng (Pellerin, 2005). Modellen kan ses på som et kryss med to akser, der den ene akselen går på grad av kontroll og den andre går på grad av varme.

De forsømmende lærerne kjennetegnes ved at det er lav grad av relasjonsarbeid, samt lav grad av kontroll. De ettergivende lærerne arbeider mye med relasjoner og har derfor oppnådd en god grad av varme i klasserommet, men kan være litt ettergivende da de ikke har klart å oppnå kontroll ved å sette tydelige grenser. Så har vi de autoritære, som kjennetegnes ved at de har stor grad av kontroll i klasserommet. Men at de i mye mindre grad fokuserer på relasjoner og varme. Så har vi til slutt de autoritative lærerne som karakteriseres med både høy grad av kontroll og høy grad av varme. Det er lærere som har respekt i klasserommet, som bruker tid på å bygge gode relasjoner til elevene og som setter klare og tydelige grenser

(Roland, 2011). Pellerin (2005) viser til at de skolene som har fokus på den autoritative lærerstilen oppnår gode resultater når det kommer til elevers engasjement og innenfor relasjonsarbeidet.

De ulike lærerstilene vil som nevnt møte klasserommet på ulike måter. Det som derimot kan kjennetegne alle klasserom er at ros viser seg å være et godt verktøy for å motivere og for å holde orden i klasserommet (Mueller & Dweck, 1998, s. 33). Men ros kan både styrke og svekke motivasjonen og læringen til elevene. Dweck og Leggett (1988, s. 256) viser til to ulike målorienteringer elever ofte arbeider etter. Under den prestasjonsorienterte målorienteringen er elevene opptatt av å få ros for deres oppnådde kompetanse. Mueller og Dweck (1998, s. 34) mener at elever som er opptatt av å prestere til enhver tid i større grad går glipp av muligheten for verdifull læringsutvikling, ettersom de vil velge bort utfordrende oppgaver da disse kan føre til nederlag på kort sikt. Under den læringsorienterte er elevene derimot opptatt av å øke kompetansen og dermed få ros når de stadig videreutvikler sin kompetanse (Dweck & Leggett, 1988, s. 256). Hvordan du roser elevene kan derfor påvirke elevenes syn på nye utfordringer. Mueller og Dweck (1998) har videre sett på hvordan ros for intelligens og ros for innsats påvirker elevene gjennom å undersøke seks ulike studier. Det som viste seg var at elever som mottok ros når de mestret oppgaver, fortsatte å velge oppgaver som sikret de videre ros, mens elever som ble rost for den harde innsatsen de la ned fortsatte å velge utfordrende oppgaver som sikret økt læringskurve (Mueller & Dweck, 1998, s. 48).

Webster-Stratton (2005, s. 89) viser til at lærere ofte gir større oppmerksomhet til negativ atferd enn til positiv, noe som kan være med på å svekke motivasjonen og relasjonene. Hun viser videre til noen punkter som kan sikre at rosen oppleves reell for elevene. Vise entusiasme, rose raskt etter hendelsen eller prestasjonen, oppmuntrende ord underveis og rose både faglig og sosial atferd blir her trukket frem som sentrale punkter for at elevene skal oppleve den som genuin (Nordahl & Manger, 2005, s. 238-239; Webster-Stratton, 2005, s. 95-99). I tillegg løfter hun frem spørsmålet om hvor ofte elevene bør roses. Som hun poengterer har alle elever ulike forutsetninger og vil da naturligvis trenge ros på ulike tidspunkt. Noen elever er kanskje gode lesere og kan bli rost etter at de er ferdig med å lese et helt avsnitt. Andre strever kanskje med lesing og trenger i større grad ros underveis i prosessen (Webster-Stratton, 2005, s. 93). Hvordan lærere roser elevene blir derfor svært betydningsfullt for elevenes møte med nye oppgaver og deres motivasjon for videre arbeid.

2.2.5 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et sentralt og viktig aspekt ved relasjonsarbeid. Det handler, i følge Møller og Grøtan (2012, s. 15) om å respektere, samt etablere en åpen interesse for den andres individualitet. Selv om du har en annen oppfatning og mening rundt en situasjon, vil det å kunne anerkjenne at andre har ulik oppfatning enn deg være essensielt for både etableringen og opprettholdelsen av relasjonen. Møller og Grøtan (2012, s. 15-16) viser til følgende eksempel fra skolen. Emil går på SFO, men den siste tiden har han vært veldig mye for seg selv. De andre barna spør om han vil være med i leken, men han trekker seg heller unna. Det pedagogiske personalet er frustrerte over situasjonen og Ulla bestemmer seg for å snakke med Emil. Hun spør Emil om han ikke vil være med de andre å leke, men Emil ser bare ned i bakken og sier nei. Ulla kjenner på en frustrasjon, men klarer å legge dette bort og spør heller forsiktig: «Så du har ikke lyst, eller hva?». Emil fortsetter å se ned i bakken mens han rister forsiktig på hodet. Ulla fortsetter med en forsiktig tilnærming og får til slutt ut av Emil at de andre barna ikke vil leke med han. Dette vet Ulla at ikke stemmer, men hun har latt Emil få forklart sin side uten at hun har kommet inn med noen påståelser eller meninger som går imot Emil sin forståelse av situasjonen. Ved å la han få følelsen av å bli hørt og anerkjent støtter det opp om relasjonen slik at han i senere tilfeller kan føle på en trygghet som gjør at han selv oppsøker Ulla dersom han føler på slik følelser igjen (Møller & Grøtan, 2012). Som vi ser fra eksempelet over handler anerkjennelse i stor grad om å kunne arbeide med egne mønstre i sin profesjonelle hverdag. Det handler om ikke å gå rett i rådgivningsfasen ved å skulle komme med råd til hvordan elevene kan løse en situasjon eller korrigere deres følelser i gitte situasjoner. I stedet må det fokuseres på å gi rom for eleven til å forklare hvordan de føler en gitt situasjon eller gitte følelser, uten å prøve og korrigere dem. Dette ser vi igjen innenfor Carl Rogers sin personsentrerte rådgivningsteori. Han fokuserer på at rådgiver ikke umiddelbart skal komme med mulige løsninger, men heller formidle sin tro på at rådsøker vil klare å finne egne løsninger (Vogt, 2016, s. 138).

2.3 Samarbeid på skolen og med hjemmet

Samarbeid på skolen og med hjemmet er sentralt for å etablere gode relasjoner. Samarbeid på skolen handler om å skape en skolekultur hvor alle arbeider mot det samme målet, mens et godt samarbeid med de foresatte vil kunne bidra til at elevene opplever trygghet. Videre vil jeg først gjøre rede for hvilken rolle skolekulturen har og hvordan samarbeidet på skolen bør

foregå. Deretter vil gjøre rede for samarbeidet med de foresatte. Her vil jeg diskutere ulike typer foresatte og hvordan lærerne bør møte de foresatte i skolen.

2.3.1 Skolekultur

Skolekultur kan forstås som de normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som, gjennom samhandling mellom kollegiet, vokser frem over tid ved en skole (Jahnsen, 2013). I dette kollegiet viser Pianta (1999, s. 180) til at rektors rolle er sentral når det kommer til relasjonsarbeidet. Han hevder at kvaliteten på lærer – elev – relasjonene viser seg å være mer positive på de skolene hvor rektor oppleves som støttende og involverende ovenfor de ansatte. Videre er arbeidsmiljøet, de overordnede verdiene og normene også faktorer som spiller inn på relasjonsarbeidet ved en skole (Drugli, 2012, s. 32). Hun trekker i tillegg frem betydningen av å fremme bevissthet rundt skolens verdier og hvordan de ansatte fremmer dette i praksis. Dersom gode normer og verdier er internalisert i lærerkollegiet vil det være vanskeligere for enkeltlærere å gå imot den satte normen. Det kan være at skolen har som mål at alle elever skal bli møtt med respekt, åpenhet og genuin interesse fra både lærere og medelever. Da må skolens ledelse sørge for at lærerkollegiet arbeider både teambasert og individuelt for å omsette dette målet i praksis (Drugli, 2012, s. 32) Dette kan føre til en positiv skolekultur, men dersom kollegiet har en negativ holdning, vil skolekulturen kunne bli preget av dette.

Barr og Higgins-D'Alessandro (2007, s. 234) definerer den positive skolekulturen ved at lærere og elever bryr seg om hverandre, at de deler verdier og mål og at alle føler tilhørighet til skolen og hverandre. Dette vil igjen kunne styrke relasjonsarbeidet på skolen.

Dersom en skole er preget av en negativ skolekultur, kan relasjonsarbeidet svekkes. Drugli (2012, s. 32-33) tar opp et eksempel på hvordan en negativ skolekultur kan prege relasjonsarbeidet på en skole på følgende måte. På Ørsvoll skole er lærerværelset en arena hvor lærerne kan få ut frustrasjonen sin i påhør av alle kollegaene sine. Lars kommer inn og uttrykker sin stadig økende frustrasjon ovenfor Ola som aldri klarer å sitte i ro eller ta i mot beskjedene han får. Dette fører til at andre lærere som også har Ola i sine timer uttrykker sin misnøye. Ved å ta dette i alles påhør, vil andre lærere også kunne utvikle en negativ relasjon til Ola uten at de selv har opparbeidet seg sin egen mening og relasjon. Det blir dermed sentralt for relasjonsarbeidet ved en skole, at det er en felles forståelse for at de ansatte, ut av respekt for eleven, tar ut sin eventuelle frustrasjon over at eleven ikke lytter eller tar imot beskjeder i lukkede rom. Det er da viktig at det kun er lærere som har denne eleven som er til stede, slik at de kan diskutere hvordan de opplever eleven og i hvilke situasjoner de opplever

utfordringer. På denne måten blir målet å komme frem til en løsning for å få eleven til å lytte til fremtidige beskjeder, heller enn å legge all sin frustrasjon over på andre lærere som ikke har en relasjon til eleven. Spurkeland (2011, s. 49) løfter også frem betydningen av å respektere elevene nok til at eventuell frustrasjon ikke blir sluppet ut foran andre lærere. Han hevder at relasjoner til elever kan svekkes ved at kollegaer har håndtert relasjonen til eleven dårlig tidligere. Et tett og positivt kollegasamarbeid kan derfor bidra til bedre relasjoner generelt på skolen.

2.3.2 Samarbeid på skolen

Kollegasamarbeid blir sett på som stadig viktigere i skolesektoren. «Når utfordringene lærerne møter i klasserommet eller i kontakt med for eksempel foresatte, blir vanskelig å takle, betyr støtte fra kolleger og skolens ledelse mye» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 29). Videre viser de til at refleksjonsarbeid i kollegafellesskap er sentralt for å styrke handlingskapasiteten, både for å styrke og videreutvikle undervisningen og relasjonene. Dette ser vi også hos Reite (2017, s. 119) som fremhever betydningen av at relasjonsarbeid bør være emne for kollegial refleksjon og utviklingsarbeid ved enhver skole. Også Tresselt (2019, s. 66-67) påpeker at det ligger føringer fra myndighetene om at det kollegiale samarbeidet er nøkkelen til å styrke kvaliteten på opplæringen. Samtidig viser hun til at dette er et tidkrevende arbeid, som ofte blir tillagt inspektør eller lærer, ettersom rektor ofte har mange andre administrative oppgaver. Dette kan føre til at arbeidet blir nedprioritert, fordi lærere ikke har kapasitet til flere oppgaver i en travel skolehverdag. Hun viser avslutningsvis til at det er et givende arbeid, når det blir satt av tid og ressurser til det (Tresselt, 2019, s. 71).

Lærere har mange ulike arbeidsoppgaver i løpet av en skoleuke. Undervisningstimer skal planlegges, prøver skal planlegges og rettes, elevsamtaler og foreldremøter må forberedes, det skal skrives rapporter og hver enkelt elev skal følges opp. Det er derfor lange tradisjoner i norsk skole at lærere arbeider mye individuelt (Helstad & Øiestad, 2017, s. 156-157). Men som Helstad og Øiestad (2017, s. 156-157) videre påpeker er det i senere tid blitt stadig mer fokus på lærersamarbeid, både i team, på trinn og som skole. Dette ser vi i tallene fra TALIS 2018, en internasjonal undersøkelse av lærernes og skoleledernes yrkeshverdag, hvor det kom frem at samarbeidskulturen ved norske skoler har vært jevnt bra siden den første TALIS undersøkelsen i 2008 (Carlsten, Throndsen & Björnsson, 2020).

Lærersamarbeid handler i stor grad om å stille spørsmål og undre seg sammen, for deretter å forbedre praksis sammen (Helstad & Øiestad, 2017, s. 165). De henviser videre til Anne Edwards som trekker frem «ressursrike praktikere». Ressursrike praktikere er utviklet gjennom det positive samspillet mellom lærernes individuelle læring og læringen som foregår i lærerkollektivet. De er opptatt av å videreutvikle seg selv både gjennom individuell læring, samt den læringen som oppstår i samarbeid med kolleger. Videre kjennetegnes de ved at de har ferdigheter til å videreutvikle kunnskap, samtidig som de er åpne for å slippe ut frustrasjon og søke hjelp ved utfordringer de møter (Helstad & Øiestad, 2017, s. 165). Skoleledelsen kan være en arena hvor lærere kan søke hjelp i møte med utfordringer.

Skoleledelsen spiller en stor rolle i relasjonsarbeidet ved en skole. Helstad og Øiestad (2017, s. 170) viser til et eksempel av hvordan skoleledelsens sitt ansvar i skolen kan forstås; det kan ses på som et orkester, der skoleledelsen er dirigenten. Alle musikerne har ansvar for å spille sitt instrument, men det er i samspill med alle de andre musikerne at det oppstår god musikk. I dette scenarioet er det dirigenten som har ansvar for helheten og for å få alle musikerne til å spille i takt. Ved å se på skolen gjennom disse brillene blir nødvendigheten av å ha en god skoleledelse som tar ansvar for å bygge en god skolekultur tydelig. Dette poengterer også Reite (2017, s. 119). Hun mener at skolen må ta ansvar for relasjonene ved skolen slik at ikke lærer – elev – relasjonen blir en privatsak for hver enkelt lærer. Skoler hvor lærerne erfarer at ledelsen er støttende og involverende, opplever mer positive lærer – elev – relasjoner i følge Drugli (2012, s. 32-33). I tillegg til en positiv skolekultur, et godt kollegasamarbeid og en støttende skoleledelse er også et tett samarbeid med de foresatte viktig i relasjonsarbeidet.

2.3.3 Skole – hjem – samarbeid

Forskning på skole – hjem – samarbeid viser til at et godt samarbeid med hjemmet hvor de foresatte spiller en aktiv rolle har stor betydning for elevene på flere områder i skolen, blant annet relasjonene de har til sine lærere (Drugli & Nordahl, 2016). Dette samarbeidet med hjemmet er lovfestet i formålsparagrafen: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1 første ledd). I paragraf 13-3d ser vi videre at ansvaret for å legge til rette for et foreldresamarbeid ligger hos kommunen og fylkeskommunen (Opplæringslova, 1998, § 13-3d). Et tett samarbeid med foreldre/foresatte (heretter foresatte) er av største betydning for elevene da de

har behov for å se at de foresatte og lærerne på skolen samarbeider om å gjøre deres hverdag bedre.

Skole – hjem – samarbeid er et viktig aspekt i skolen og for barn med spesielle behov blir behovet for et godt samarbeid med hjemmet av enda større betydning (St. Clair & Jackson, 2006). Dalen og Tangen (2018, s. 228) poengterer at det ofte er hyppigere kontakt mellom foresatte til barn med spesielle behov og skolen, enn med foresatte til barn uten spesielle behov. Et fruktbart samarbeid som bidrar til å fremme elevenes læring og utvikling er preget av en tillitsfull relasjon, hvor begge parter er likeverdige og oppleves støttende (Lassen & Breilid, 2012, s. 11). Webster-Stratton (2005, s. 35) støtter opp om Lassen & Breilid sitt poeng med at samarbeidet bør bære preg av at begge parter anses som likeverdige. «Læreren har mer kunnskap om pedagogiske prinsipper, undervisningsplanen og elevenes behov, mens foreldrene har mer kunnskap om barnets temperament, lidenskaper og aversjoner – og emosjonelle behov» (Webster-Stratton, 2005, s. 35). Begge parter er avhengig av hverandre for å gjøre skoledagen og hverdagen generelt bedre for eleven. Det vil kunne bedre relasjonen til eleven, dersom eleven ser at de foresatte og pedagogene ved skolen samarbeider og at relasjonen dem imellom er god. På den andre siden kan et dårlig samarbeid og dårlig relasjon mellom foresatte og lærer være med på å svekke relasjonen. Jeg vil nå gå nærmere inn på to ulike forståelsesmåter for samarbeidet med de foresatte.

Samarbeidet med de foresatte kan veldig forenklet deles i to forståelsesmåter i følge Dalen og Tangen (2018, s. 223-224), der den ene setter fagfolk i sentrum, mens den andre setter de foresatte i sentrum. Under den første forståelsesmåten er pedagogene opptatt av den kunnskapen og kompetansen de som fagfolk innehar (Dalen & Tangen, 2018, s. 223). Det er pedagogene som er eksperter på de ulike vanskene og funksjonshemningen barnet kan ha, og det blir derfor naturlig at de tar en overordnet rolle i samarbeidet. De foresatte vil da få en rolle som ekspertenes «forlengede arm» eller «trener» for barnet. Videre viser Dalen og Tangen (2018, s. 223) til at mulig uenighet fra de foresatte heller blir sett på som en utfordring i hvordan pedagogene kan overbevise de om at dette er den rette måten. En utfordring under dette synet på samarbeid er at de foresatte kan føle at deres stemme blir overkjørt, da pedagogene føler at deres måte er den beste. På den andre siden kan noen foresatte oppleve det som trygt dersom de får konkrete opplegg de skal gjennomføre med barna sine.

Det andre synet på samarbeidet med de foresatte setter de foresatte i sentrum. Under et slikt samarbeid blir det fokusert på å styrke de foresatte i deres rolle, men også å styrke kompetansen hos fagfolkene. Det blir da sentralt at alle de som tar del i samarbeidet har en ressursorientert oppfatning av de foresatte (Nordahl, 2007, s. 76). Det vil si å se på hvordan de foresatte kan hjelpe og bidra, både i samarbeidet med kontaktlærer og spesialpedagog, men også hvordan de kan bidra til å løfte eleven faglig og sosialt. For barn med spesielle behov er ofte spesialpedagogen en sentral del av samarbeidet med de foresatte. I mange tilfeller vil dette innebære rådgivning og veiledning og Dalen og Tangen (2018, s. 224) påpeker at aktørenes roller i et samarbeid er annerledes enn i et rådsøker – rådgiver – forhold. I et samarbeid skal aktørene likestilles og begge parter skal oppleve å bli tatt på alvor, samt oppleve at deres meninger blir anerkjent og fulgt opp. I et rådsøker – rådgiver – forhold derimot, vil det i stor grad være en rådsøker som henvender seg til en rådgiver for å få konkrete råd og tips for å mestre en situasjon eller utfordring.

Nordahl (2007, s. 75-76) påpeker at det de siste årene har blitt et paradigmeskifte i skolen. Fra en tankegang hvor fokus lå på hva elevene ikke mestret, til et fokus på å legge vekt på hva elevene mestrer og hvordan elevenes styrker kan utnyttes. Det samme gjelder de foresatte. Innenfor det nye perspektivet er fokuset lagt til hvordan de foresatte kan og bør brukes som en ressurs for elevenes utvikling. Som prinsippet angir handler det om å styrke de foresatte slik at de blir trygge og sikre i sin rolle, det som kalles «empowermentsprinsippet». I følge Vogt (2016, s. 153) handler empowerment om overføring av makt eller tilføring av krefter. Prinsippet handler altså om å overføre kunnskap til de foresatte slik at de skal kunne hjelpe barnet på lik linje med deg som pedagog. For flere spesialpedagoger kan dette prinsippet oppleves som litt utfordrende. Det handler i stor grad om å gi slipp på sin egen rolle som ekspert, for heller å fokusere på hvordan du best mulig kan styrke de foresatte i møte med eventuelle utfordringer. Dalen og Tangen (2018, s. 224) løfter frem uttrykket «hjelp til selvhjelp», som sentralt innenfor empowermentprinsippet. Som uttrykket angir handler det om å styrke de foresatte og elevene til å mestre utfordringer på egenhånd. De skal styrkes på alle områder slik at de på sikt kan løse utfordringer uten å måtte henvende seg til fagfolk.

2.3.4 Hvordan legge til rette for et godt samarbeid med de foresatte?

Hvordan du møter de foresatte er av stor betydning for det videre samarbeidet. Det første møtet mellom skolen og hjemmet bør bære preg av en oppriktig og positiv nysgjerrighet fra lærerne sin side. Det er deres evne til å etablere en fortrolighet og trygghet under det første

møtet som setter rammene for det videre samarbeidet (Spurkeland, 2011, s. 43). Det blir da viktig å uttrykke seg presist og tydelig. Webster-Stratton (2005, s. 38-39) tar blant annet opp betydningen av hvordan lærerne formulerer beskjeder som blir sendt til hjemmet. Ved å bruke «jeg» - meldinger i stedet for «du / dere» - meldinger legger læreren føringen om at de formidler noe de som lærere føler på. Ved å bruke «du / dere» - meldinger kan de virke anklagende ovenfor de foresatte, noe som kan ha motsatt effekt på det videre samarbeidet. Hun løfter også frem betydningen av å kontakte de foresatte tidlig og på en omtensksom måte. Ved å stille spørsmål om hva de tenker om en gitt situasjon eller utfordring, kan de føle seg mer sett og hørt i samarbeidet. I tillegg er det å vise de at du er tilgjengelig når de måtte trenge det en faktor som kan være med å styrke relasjonen enda mer (Webster-Stratton, 2005, s. 38-39). Videre legger Nordahl (2007, s. 23) vekt på at fellesansvar og respekt er stikkord for et produktivt samarbeid med de foresatte. Her er tett dialog hvor det er fokus på å se alle som likeverdige partnere av største betydning. Det er viktig at de foresatte ikke føler seg overkjørt av læreren, samtidig som det er viktig at læreren tar seg tid til å lytte til det de foresatte har å si om sitt eget barn. Det er de foresatte som kjenner barnet sitt best, og informasjon fra dem er nødvendig for å legge til rette for barnets beste (Dalen & Tangen, 2018, s. 222). På denne måten vil de foresatte få en sterkere innflytelse på deres barns læring og utvikling (Nordahl, 2007, s. 23). Det som er sentralt er at de foresatte opplever å bli hørt i viktige avgjørelser og generelt gjennom samarbeidet (Desforges og Abouchaar, oversatt av Nordahl, 2007, s. 111).

Det er mye teori som omhandler relasjoners betydning i skolesammenheng, og jeg har forsøkt å løfte frem den teorien som belyser min problemstilling best mulig. Teorien vil bli trukket frem igjen i drøftingskapitlet, da opp mot resultatene og tidligere forskning som er gjort på dette temaet. I det neste kapitlet vil jeg belyse aktuell forskning om relasjonsarbeid, faktorer ved læreren som har bevist effekt på elevenes utvikling og på relasjonene og avslutningsvis betydningen av et tett samarbeid med de foresatte.

3.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg belyse tidligere forskning som er relevant for min problemstilling. Jeg vil begynne med å løfte frem forskning som omhandler hvordan elever opplever, og har opplevd, relasjonene til lærerne sine. Videre vil jeg gjøre rede for forskning om ulike faktorer ved lærerne som viser seg å ha effekt på relasjonene, før jeg til slutt trekker frem forskning om betydningen av et godt samarbeid med de foresatte.

3.1 Hvordan opplever elever relasjonene til lærerne sine?

Mye av den tidligere forskningen om spesialundervisning i skolen er gjennomført kvalitativt, og en kvantitativ studie med flere informanter har derfor vært etterspurt. Et forskningssamarbeid mellom Høgskolen i Innlandet og Høgskulen i Volda, med Peder Haug som prosjektleder (HiVolda, u.å.) ble derfor gjennomført med målet om å få et bredere perspektiv på spesialundervisningen i norske skoler, kjent som SPEED – prosjektet. Målet med SPEED – prosjektet (The Function of Special Education) var å undersøke hva spesialundervisning handler om og hvilken funksjon den har. Jeg vil videre gå nærmere inn på resultater fra SPEED-undersøkelsen som omhandler elevenes relasjoner til læreren sin (Reite, 2017, s. 108). Det er cirka 3400 elever som har svart, og av disse mottar omtrent 270 spesialundervisning. Videre poengteres det at relasjonen blir sett på fra elevenes perspektiv, tallene viser altså i hvilken grad eleven opplever støtte fra læreren som måles. Datamaterialet er regnet om til prosenttall, som viser at elever med spesialundervisning har en gjennomsnittsverdi på 74,3%, mens elever uten spesialundervisning har en gjennomsnittsverdi på 71,2%. Tallene viser oss at elever generelt opplever gode relasjoner til lærerne sine og at det er svært liten forskjell mellom elever som har spesialundervisning og de som ikke har det. Det som derimot kommer frem er at det er et skille mellom de som opplever gode relasjoner til læreren og de som ikke opplever det. Dette ser vi ut fra tall som viser oss at de aller fleste kan fortelle om en god relasjon, men at det i begge tilfeller (elever med og uten spesialundervisning) finnes elever som ikke opplever gode relasjoner (Reite, 2017, s. 107-110).

Reite (2016) har i en annen undersøkelse sett nærmere på hvordan unge voksne, som mottok spesialundervisning på ungdomsskolen, opplevde relasjonen til lærerne sine. Totalt åtte ungdommer ble intervjuet om deres relasjon til læreren sin. Resultatene av intervjuene løfter frem kjennetegn på både positive og negative relasjoner de erfarte på ungdomsskolen. Det

informantene mener kjennetegner den gode relasjonen er at de oppfattet læreren som streng og rettferdig, med høy grad av respekt og kontroll. Dette sørget for at de opplevde trygghet og forutsigbarhet. I tillegg ble omsorg, verdsettelse og genuin interesse ovenfor eleven trukket frem som viktige aspekt. Da det gjaldt den dårlige relasjonen ble det vist til mangel på respekt og kontroll, samt at informantene erfarte at læreren behandlet elevene svært ulikt, ut ifra deres faglige kompetanse. Reite (2016, s. 62-64) mener at funnene fra undersøkelsen kan tyde på at en positiv relasjon til en lærer kan føre til en god tilknytning til skolen, eller forbedre et eventuelt dårlig forhold til skolen.

I 2017 ble det gjennomført en spørreundersøkelse ved to ungdomsskoler og en barneskole i Rogaland, hvor målet var å undersøke hvilke faktorer som motiverer elevene. Spørsmålene omhandlet hvordan lærerne kunne gjøre timene mer interessante, hva som kjennetegner en god lærer og hva læreren kan gjøre for at elevene skal føle seg mer verdsatt. Overordnet kom det frem at alle elever ønsker å bli sett, også de elevene som nødvendigvis ikke viser det så tydelig (Brøyn, 2017a). Kroppsspråket, stemmebruken og i hvilken grad lærerne roste og ga positive tilbakemeldinger var også viktige faktorer for elevene. Det kom i tillegg frem at elevene opplevde å ha gode relasjoner til de lærerne som brukte mye humor og smilte mye i hverdagen (Brøyn, 2017a, s. 18). I ettertid av undersøkelsen har særlig barneskolelærerne blitt svært oppmerksomme på sitt eget kroppsspråk, hvordan de hilser på elevene, spørsmål de stiller og viktigheten av å vise interesse ovenfor elevene i følge. En siste ting som ble løftet frem av elevene var ønsket om et større nærvær av voksne ute i friminuttene som kan legge til rette for faste aktiviteter (Brøyn, 2017a, s. 19).

3.2 Faktorer ved læreren

I flere gjennomførte studier er det kommet frem at læreren er den enkeltfaktoren som har mest å si for elevenes læring. Derfor har Nordenbo (2008, s. 7), i rapporten om lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole, sett på hvilke dimensjoner av pedagogenes kompetanser som kan påvises å bidra til læring hos barn og unge. Han viser til at den relasjonen læreren får til elevene sine er av en helt spesiell betydning. «En lærer som er støttende gjennom å vise seg tolerant overfor elevens egne initiativer og motiver, forbedrer elevlæringen (Nordenbo, 2008, s. 53). Også Sabol og Pianta (2012, s. 222) viser til betydningen læreren har i relasjonsarbeidet. De trekker i tillegg frem noen evner pedagoger bør inneha for å forbedre relasjonene. De voksne bør ha evnen til å lese barnets sosiale og emosjonelle ståsted, respondere korrekt på de signalene barnet sender og tilby emosjonell støtte når det er behov

for det. På bakgrunn av dette løfter de derfor frem betydningen av å trene opp læreres relasjonskompetanse (Sabol & Pianta, 2012, s. 222).

Mitchell (2014) har i boken, *What really works in Inclusive Education*, samlet 27 evidensbaserte metoder innenfor spesialundervisning. Metodene er basert på en stor mengde litteratur og teoretiske begrunnelser. Han viser blant annet til at den autoritative lærerstilen viser seg å ha større effekt på den faglige og sosiale læringen til elevene, enn den autoritære har. Videre viser han til at det er bevist effekt på at lærerens evne til å hjelpe eleven med å sette oppnåelige mål på egenhånd, samt sette høye og oppnåelige krav til eleven, har positiv effekt på elevenes utvikling.

Et annet aspekt som blir løftet opp i forskning om relasjoner i skolen er de ulike lærertyperne, hvor den autoritative læreren er den lærertypen som har vist seg å ha størst positiv effekt på elevenes faglige og sosiale utvikling i skolen (Walker, 2008, s. 237; Wentzel, 2002, s. 293). Dette er en lærer som er opptatt av relasjoner, utstråler varme og som setter tydelige og individuelle krav med utgangspunkt i elevenes nærmeste utviklingszone. Walker (2008) har forsket på hvordan de ulike lærertyperne gjenspeiles i elevenes læring og utvikling. Hun observerte og intervjuet tre lærere på femte og sjette trinn, som hadde tre ulike tilnærminger til undervisning: en autoritær, en ettergivende og en autoritativ. I tillegg deltok totalt 45 elever fordelt over de tre klassene. I oppstarten var det lite forskjeller, men når forskningsprosjektet var avsluttet var det tydelige forskjeller. Elevene til den autoritative læreren kom best ut av undersøkelsen da de hadde erfart høy grad av autonomi, effektiv klasseledelse og støttende respons. Elevene under den autoritære læreren viste seg å ha erfart mindre grad av autonomi og hadde derfor lavere selvtillit når de ble bedt om å arbeide individuelt med oppgaver. Dette kan ses i sammenheng med at eleven i liten grad fikk arbeide individuelt og at de i liten grad fikk ta del i avgjørelser. Den ettergivende læreren på sin side viste seg å gi elevene autonomi og selvbestemmelse, men under denne lærertypen kom betydningen av klar grensesetting tydelig frem, da elevene ikke erfarte dette (Walker, 2008, s. 236-237).

3.3 Skole – hjem – samarbeid

Lassen og Breilid (2012, s. 43) viser til at samarbeid med de foresatte ikke har vært et høyt diskutert tema i skolesammenheng, verken i Norge eller internasjonalt. Dette støttes av Price-Mitchell (2009, s. 10) som også viser til at samarbeid med de foresatte burde vært mer diskutert i skolesammenheng. Mitchell (2014, s. 78-79) har samlet evidensbasert materiale

som omhandler samarbeidet mellom skole og hjem for å vise hvilken effekt et godt samarbeid har for alle partene. Han påpeker at de foresattes rolle ikke kun er avgrenset til å være foresatt. De er en kilde til informasjon, partnere i tilretteleggingen av skolehverdagen og til tider talsmenn for barna sine. De spiller en stor og vesentlig rolle i dagens skolehverdag og det blir derfor av stor betydning å spille på lag med de foresatte. Videre poengterer han betydningen av å innhente sentral informasjon om barnet fra de som kjenner barnet best. Det kan være alt fra hvilke læringsstrategier som fungerer best, til hva som motiverer dem. Han trekker i tillegg frem betydningen av å kontakte de foresatte med positive hendelser, slik at kontakten ikke kun omhandler eventuelle negative hendelser. Han viser også til konkrete punkter som viser seg å ha positiv effekt på samarbeidet. Regelmessig kontakt er helt sentralt i det spesialpedagogiske arbeidet. Regelmessig kontakt bidrar til at selv de minste faglige eller sosiale oppnåelser kan feires, samt at eventuelle utfordringer fortere kan bli plukket opp og dermed også fortere løst. Hvert møte bør innledes med en positiv hendelse eller oppnåelse, før de eventuelt diskuterer utfordringer de har møtt på (Drugli & Nordahl, 2016; Mitchell, 2014).

I tillegg til å se på data som omhandler elevenes relasjoner til lærerne fra SPEED-undersøkelsen, har Reite (2018, s. 55) også analysert deler av SPEED-materialet som omhandler hvordan de foresatte opplever samarbeidet med skolen ut ifra fire ulike områder. I resultatene kom det frem at foresatte generelt er fornøyd med samarbeidet, og at foresatte til barn med spesialundervisning viser seg å være mer fornøyd enn foresatte til barn uten spesialundervisning. Hun har videre sett på fire ulike områder for samarbeidet: informasjon, medvirkning, kjennskap til planer og læreverk og normfellesskap. Jeg har videre valgt å se på resultatene under områdene, informasjon og medvirkning. Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på disse to er fordi jeg opplever disse som mest relevante ut ifra min problemstilling. Når det kommer til hvordan de foresatte opplever informasjonen de får fra skolen ser vi at også her er foresatte til barn med spesialundervisning mer fornøyd enn gjennomsnittet. Under grad av medvirkning ser vi at de foresatte generelt ikke er veldig fornøyd, men foresatte til elever med spesialundervisning er også her mer fornøyd enn foresatte til de uten (Reite, 2018, s. 63). I tidligere forskning har det kommet frem at foresattes utdanningsnivå spiller en rolle i forståelsen og ansvarsfordelingen i samarbeidet. Foresatte med lavere utdanning (grunnskoleutdanning) viser seg å være mindre kritisk til samarbeidet enn de med høyere utdanning (over 3 år høyere utdanning), de overlater i større grad ansvaret til lærerne (Bæck, 2007, s. 44-45). Bæck (2007, s. 105) viser også til at foresatte med høyere utdanning tar mer del i samarbeidet. Dette kom også frem i Reite (2018, s. 64) sine analyser. Under elever med

spesialundervisning ser vi at de mødrene med lavere utdanning i større grad er fornøyd med deres medvirkning i elevenes skolegang. Hun trekker her frem mors utdanningsnivå som sentralt, da det tidligere har vist seg at mors utdanningsnivå ser ut til å spille en større rolle enn fars (Grøgaard, Næss & Opheim, 2010, s. 169). En siste ting jeg vil løfte frem av funn under analysen av SPEED-dataene er kontakten mellom foresatte og skole. Det kommer frem at foresatte til barn med spesialundervisning har flere møter med skolen og at de også i større grad tar initiativ til mange av møtene. I disse tilfellene er det i all hovedsak mor eller mor og far sammen som har hovedkontakt med skolen (Reite, 2018, s. 62).

I et annet forskningsprosjekt har Jeynes (2012, s. 730) foretatt en metaanalyse fra 51 studier som ser på ulike former for foreldreinvolvering. Som han trekker frem er samarbeidet mellom skole og foresatte viktig for elevene utvikling, men han ønsket i denne undersøkelsen å se på hvilke sider ved samarbeidet som har størst effekt, samtidig som han ser på hvordan foreldreinvolvering kan støtte opp om elevenes utvikling. Han undersøkte flere ulike programmer, men de som viste seg å ha den største effekten var: foresatte og elev bruker tid på å lese sammen, lærere og foresatte anser hverandre som partnere, tydelig kommunikasjon mellom skole og hjem og at de foresatte tar seg tid til å sjekke lekser (Jeynes, 2012, s. 728). Jeynes (2012, s. 730) viser til at de nevnte programmene har en tydelig effekt på den faglige utviklingen.

Til nå har jeg løftet frem relevant teori (kapittel 2) og tidligere forskning som er relevant for min oppgave. I dette kapitlet har jeg forsøkt å trekke frem ulike forskningsartikler som omhandler betydningen av relasjoner i skolen, hvordan elever med spesialundervisning opplever relasjonen til lærerne og faktorer ved læreren som kan være med på å svekke eller styrke relasjonene. Avslutningsvis i kapitlet har jeg også vektlagt forskning om betydningen av et godt samarbeid med de foresatte. I det neste kapitlet vil jeg gjøre rede for hele forskningsprosessen min.

4.0 Metode

4.1 Forskningsdesign

Alt som knytter seg til en undersøkelse anses som en del av forskningsdesignet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 69). I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan jeg har gått frem for å designe forskningsprosjektet som denne oppgaven bygger på.

Allerede i planleggingsfasen av forskningsprosjektet måtte jeg ta valg som: Hva ønsker jeg å undersøke, hvem skal jeg undersøke og hvordan skal jeg gjøre det? Videre så må forskeren finne ut en egnet måte å analysere dataene på og hvordan de kan belyses fra et vitenskapsteoretisk ståsted.

4.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Forskningsprosjektet har en kvalitativ inngang med fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Årsaken til at jeg har valgt disse to tilnærmingene er fordi jeg ønsker å dykke ned i menneskers erfaringer og tolkninger av fenomenet relasjonsarbeid. Problemstillingen jeg stiller er: «*Hvordan arbeider spesialpedagoger med å etablere og opprettholde relasjoner til elevene?*» Her kan en fenomenologisk tilnærming hjelpe meg med å se informantenes forståelseshorisont og deres perspektiver. Den hermeneutiske tilnærmingen vil kunne hjelpe meg med hvordan jeg skal tolke og forstå hva det er mine informanter forteller i intervjuene. Jeg vil videre gå nærmere inn på begge tilnærmingene.

Målet med en fenomenologisk tilnærming er å kunne gi en nøyaktig beskrivelse av informantenes egne forståelseshorisont og perspektiver (Johannessen et al., 2016, s. 78; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Begrepet handler altså om å studere ulike fenomener gjennom andres øyne. Innenfor den kvalitative metoden er fenomenologisk tilnærming å forsøke og utforske og beskrive både mennesker og deres oppfatninger og erfaringer av et fenomen, samt deres forståelse av fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 78).

Hermeneutikk kan forstås som en fortolkningslære (Dalland, 2012, s. 57). For de som skal arbeide med mennesker blir denne tilnærmingen ekstra viktig, ettersom den handler om å tolke og forstå mennesker (Dalland, 2012, s. 58). Den hermeneutiske spiralen er sentral innenfor denne tilnærmingen. Innenfor denne tilnærmingen er en opptatt av helhet – del – helhet. Det vil si at en har en helhet, for så å dele det opp i mindre enheter for å kunne utforske disse mer systematisk og fortolkende, for så å sette det tilbake til en ny helhet

(Dalland, 2012, s. 58). Jeg har samlet inn fire intervjuer som hver for seg er helheter, men som jeg deretter har forsøkt å forstå og fortolke til mindre enheter, for og til slutt sette de sammen til ny en ny helhet, altså til ny kunnskap.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Under det kvalitative forskningsintervjuet forsøker forskeren å avdekke menneskers opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 115). Som Kvale og Brinkmann (2009, s. 115) videre påpeker kan intervjuet være en arena hvor intervjueren og informanten kan utveksle kunnskap i samspill gjennom en gjensidig dialog. Med utgangspunkt i min problemstilling så jeg på én – til – én – intervjuet som det mest hensiktsmessige. Fordelen med én – til – én – intervjuet er at informanten får mye mer tid til å fortelle om sine erfaringer og forståelse av temaet og forskeren får dermed de mest fyldige og detaljerte beskrivelsene (Johannessen et al., 2016, s. 144). Informanten kan i tillegg føle på en større trygghet ved at det kun er informant og intervjuer i rommet. Videre er det mindre sannsynlig at informanten blir påvirket av andre og at de dermed svarer mer utfra egne synspunkter og tanker. Jeg valgte å benytte meg av denne formen for intervju fordi jeg ønsket de fyldige og detaljerte beskrivelser av spesialpedagogenes erfaringer og oppfatninger rundt relasjonsarbeidet sitt. Samtidig ønsket jeg at atmosfæren skulle være trygg og at informanten skulle føle på at jeg var der kun for å høre akkurat deres erfaringer og meninger.

Som intervjuer må du være oppmerksom på den asymmetriske situasjonen som kan oppstå i intervjusituasjonen. I likhet med hvordan det er et asymmetrisk forhold mellom spesialpedagogen og eleven, vil det være det samme tilfelle i intervjusituasjoner. Fog (2019, s. 229) løfter opp de psykologiske aspektene i intervjusituasjonene, og et av temaene hun snakker om er nettopp det asymmetriske forholdet som kan utfolde seg i disse situasjonene. Hun forteller videre at informanten i stor grad er overlatt til intervjueren i den forstand at det er intervjueren som avgjør hvilke spørsmål de må svare på. Også Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) fremhever dette aspektet i intervjusituasjoner. De viser til at det er intervjueren som legger rammene for dialogen, bestemmer og stiller spørsmålene og avslutter dialogen. Det blir på denne måten en enveisdialog hvor intervjueren stiller spørsmål som informanten skal svare på. Dette aspektet er sentralt å ha i bakhodet under intervjuet for å stadig sikre at du ivaretar informanten på best mulig måte.

4.2.1 Det semistrukturerte intervjuet

Før datainnsamling med intervjuer kan starte må forskeren bestemme seg for hva slags struktur på intervjuet som er mest hensiktsmessig. Med tanke på min valgte problemstilling, valgte jeg å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Utfra den kan spørsmålene og rekkefølgen variere noe fra intervju til intervju, men grunnmuren forblir den samme. På denne måten kan forskeren sikre seg å få svar på de mest sentrale spørsmålene i forhold til problemstillingen fra alle informantene (Johannessen et al., 2016, s. 146). Jeg så denne intervjuformen som mest hensiktsmessig fordi jeg ønsket en dialog uten fastsatte rammer for hva dialogen skulle omhandle. For å sikre at jeg fikk svar på problemstillingen hadde jeg tre kategorier med tre – fem spørsmål under hver. Disse spørsmålene lå der som en sikkerhet på at vi kom innom de temaene det var behov for, men jeg var åpen for at samtalen kunne ta andre veier ettersom hva informantene svarte. Det ble derfor fire delvis ulike intervjuer, med ulike oppfølgingsspørsmål.

4.2.2 Intervjuguide

Som nevnt valgte jeg å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet hvor det ofte er en delvis strukturert intervjuguide som forskeren forholder seg til gjennom intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Jeg valgte innenfor det semistrukturerte intervjuet å ta utgangspunkt i Rubin og Rubin (2012, s. 124) sin modell, «Main Branches of a Tree», da jeg skulle formulere intervjuguiden. Modellen kan ses på som et tre hvor stammen symboliserer hovedtemaet og grenene ut fra treet representerer de ulike temaene innenfor problemstillingen. Denne modellen er spesielt egnet til forskningsprosjekter hvor temaene er bestemt på forhånd, og hvor disse temaene også skal brukes inn i analysedelen for å analysere hva informantene har sagt innenfor de ulike temaene (Thagaard, 2018, s. 95).

Det å sikre flytende overganger slik at intervjuet fremstår koherent blir her viktig (Rubin & Rubin, 2012, s. 124). Dette sørget jeg for ved å fortelle i starten av intervjuet at det kom til å komme tre temaer med tre - fire spørsmål under hver. Underveis i intervjuet når vi var ferdig med et tema gjorde jeg det klart at vi nå beveget oss over på et nytt tema, slik at det ikke skulle bli noe usikkerhet rundt hvilket tema vi diskuterte. De tre temaene jeg delte inn intervjuguiden min i var: *Relasjonsarbeid, etablering og opprettholdelse av relasjoner og samarbeid på skolen og med de foresatte*. Dette gjorde jeg for å gjøre intervjuet mer oversiktlig, samt for å sikre at problemstillingen ble besvart. Hver av de tre temaene hadde tre

– fem spørsmål, men jeg var opptatt av at de ikke skulle ligge som føringer for intervjuet. Jeg ønsket en dialog med informantene hvor spørsmålene skulle være til hjelp dersom samtalen gikk litt i stå. Jeg var heller ikke nøye med rekkefølgen, da jeg lyttet til informantene og heller stilte ulike oppfølgings spørsmål på ting de fortalte underveis. På den måten lå spørsmålene der som en sikkerhet for at jeg fikk svar på det jeg lurte på, men i enkelte av intervjuene fikk jeg aldri stilt de, da praten naturlig gikk inn på alle temaene underveis i dialogen.

4.2.3 Valg og rekruttering av informanter

Innenfor det kvalitative forskningsdesignet er utvalget viktig. Naturlig nok blir det da reist spørsmål ved hvor stort et kvalitativt utvalg bør være. En bør intervju så mange personer som det trengs for å få tilstrekkelige svar på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Metningspunkt blir her et sentralt begrep. Metningspunktet oppnås når det ikke lenger kommer ny informasjon fra informantene (Johannessen et al., 2016, s. 112).

I forhold til min problemstilling: *Hvordan arbeider spesialpedagoger med å etablere og opprettholde relasjoner til elevene?* var det nødvendig å finne spesialpedagoger som jeg kunne intervju. Spesialpedagoger i skolesektoren har ikke nødvendigvis de samme arbeidsoppgavene gjennom en skolehverdag, slik at det ble nødvendig for meg å finne spesialpedagoger som arbeider på en spesifikk måte. Nærmere bestemt var jeg avhengig av å finne spesialpedagoger som arbeider direkte med enkeltelever. Da jeg skulle finne informanter forsøkte jeg først å kontakte skoler i Oslo – området uten hell. Derfor tok jeg kontakt med tidligere studievenner som nå arbeider i skolen og forhørte meg litt om hvordan spesialpedagogene på deres skole arbeider. Videre satte de meg i kontakt med aktuelle spesialpedagoger, slik at jeg kunne komme med mer utfyllende informasjon om forskningsprosjektet. Denne utvelgingsprosessen blir kalt strategisk utvelging, ettersom forskeren systematisk velger informanter som innehar de nødvendige kvalifikasjonene (Thagaard, 2018, s. 54).

4.2.4 Gjennomføring av intervjuet

Da jeg hadde rekruttert informanter sendte jeg ut et informasjonsskriv hvor alt av informasjon om prosjektet lå ved slik at de kunne lese gjennom dette på forhånd. Jeg var tidlig klar på at jeg kunne møte informantene der det passet best for dem, gjerne på deres arbeidsplass og når timeplanen deres var ledig. Det å møte de på deres arbeidsplass bidro til at de følte seg trygge ettersom de er på et trygt og kjent sted. Alle intervjuene foregikk dermed på informantens

respektive skoler, på grupperom der vi kunne snakke uforstyrret. I alle de fire intervjuene var det satt av nok tid til at vi ikke måtte haste gjennom spørsmålene på grunn av andre avtaler eller undervisning. Dette bidro til å gi en avslappet og trygg atmosfære. Tre av intervjuene ble gjennomført i en bolk, mens det siste intervjuet ble delt opp i fire deler da vi gjennomførte halve intervjuet før hun måtte ha en time, og resten av intervjuet etter denne timen.

For å stille mest mulig forberedt til intervjuene valgte jeg å gjennomføre to pilotintervjuer; både for å teste spørsmålene og for å teste meg som intervjuer. Som masterstudent har jeg ikke mye tidligere erfaring i intervjusituasjoner, så det var en stor trygghet for meg å kunne gjennomføre disse pilotintervjuene. Det ene var med en medstudent som også tar en mastergrad i spesialpedagogikk, mens det andre var med en grunnskolelærer på mellomtrinnet. I etterkant av intervjuene fikk jeg tilbakemeldinger på både hvordan jeg var som intervjuer, hva jeg gjorde bra og hva jeg kunne gjort litt annerledes. Vi gikk også nøye gjennom spørsmålene og luket ut noen som var litt overlappende og omformulerte noen for å sikre enda bedre svar.

Før intervjuet startet hadde jeg en brifing. En brifing er en introduksjon hvor informanten blir opplyst om formålet med forskningsprosjektet, hva lydopptakeren skal brukes til, deres rettigheter osv. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Det jeg gjorde i brifingen var å gå gjennom informasjonsskrivet og opplyse om at de når som helst kan trekke seg og sine svar, at alt vil bli behandlet konfidensielt og at de vil forbli anonyme gjennom hele prosessen. Alle skrev under på samtykkeskjemaet uten videre spørsmål. Med godkjennelse av informantene valgte jeg å benytte meg av lydopptaker under intervjuet. Dette valgte jeg for å kunne konsentrere meg mest mulig om informanten og dialogen oss to mellom. Informantene ble i forkant av intervjuet opplyst om at lydopptakene kom til å bli transkribert fortløpende etter intervjuene, for deretter å bli slettet umiddelbart etter transkripsjonen.

De første minuttene av intervjuet er helt avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Det er i disse minuttene intervjueren legger grunnlaget for hele intervjuet. Her er det viktig at intervjueren gjør informanten trygg i situasjonen slik at vedkommende kan snakke fritt. For at atmosfæren skal oppleves som trygg, både for intervjueren og for informanten, må det utvikles et tillitsforhold (Thagaard, 2018, s. 93). Spørsmål som kan oppleves som konfronterende bør unngås, samtidig som intervjueren ikke bør motsi informantens meninger og erfaringer. For å etablere en trygg atmosfære må intervjueren opptre vennlig,

forståelsesfull og vise oppriktig interesse for det informanten sier. Å lytte til informantene blir svært sentralt (Johannessen et al., 2016, s. 152). Både fordi det viser informanten at du er engasjert og interessert, men og for at det skal bli enklere å stille gode oppfølgingsspørsmål. Videre blir betydningen av å uttrykke støtte og sympati for å legge til rette for en fortrolig dialog sentralt (Thagaard, 2018, s. 99). I forkant av intervjuet var jeg opptatt av å legge til rette for et trygt og positivt klima og gjennom intervjuet la jeg til rette for dette gjennom å gi positive utdypende kommentarer til det informantene snakket om slik at de ville utdype og forklare enda mer inngående. Rubin og Rubin (2012, s. 36-38) beskriver en metode innenfor det kvalitative intervjuet, «responsive interviewing». Metoden legger stor vekt på relasjonen mellom intervjueren og informanten, at atmosfæren skal være trygg med svært lite konfrontasjon og legger fokus på at informanten ikke skal behandles som en informant, men heller som en likeverdig partner i dialogen. Dette var jeg også veldig opptatt av både i forkant gjennom mailutveksling og gjennom hele intervjuet.

Som nevnt tidligere innledet jeg intervjuet med en brifing. Det er da naturlig at intervjuet også avsluttes med en debriefing. Helt avslutningsvis, mens lydopptakeren fortsatt var på, spurte jeg om de hadde noen spørsmål eller noe de ønsket å tilføye. Noen av informantene hadde noen siste tanker de ønsket å dele som de ikke hadde fått nevnt tidligere, mens andre hadde delt det de hadde å si. Også etter at jeg slo av lydopptakeren stilte jeg spørsmålet om de hadde noe de ønsket å si, for å forsikre meg om at det ikke var noe mer de ønsket å dele, men som de ikke ønsket å si mens lydopptakeren fortsatt var på. Ingen av informantene hadde noe mer på hjertet.

De fire intervjuene ble gjennomført i løpet av 1,5 uke, med minimum en dag mellom hvert intervju. Ved å ha en dag mellom hvert intervju fikk jeg muligheten til å sette meg ned med hvert intervju og se på styrker og svakheter som jeg da tok med meg videre til neste intervju. En annen fordel med å ha litt tid mellom hvert intervju er at temaene og spørsmålene ikke blir blandet sammen med tidligere intervjuer.

4.2.5 Transkribering

Den vanligste formen å bearbeide et intervju på, er å skrive ned det som blir sagt ord for ord, nemlig en transkripsjon (Dalland, 2012, s. 179). Men som han også påpeker mister vi noe i overgangen fra personlig intervju til tekst. Vi mister kroppsspråk og ansiktsmimikk. Derfor kan det være lurt å gjøre seg notater underveis i intervjuet, slik at ikke for mye sentral

informasjon blir borte i overgangen fra tale til tekst. Under intervjuet ønsket jeg å ha all fokuset mitt på informanten, så jeg valgte derfor og ikke gjøre meg notater underveis. Men ved å sette seg ned øyeblikkelig etter intervjuet og notere ned momenter som kom frem under intervjuet kan være av like stor betydning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Derfor satt jeg meg ned ved første mulighet etter intervjuet og gjorde meg noen tanker og skrev ned notater om hvordan jeg opplevde intervjuet og informanten. Disse notatene er, på lik linje som de transkriberte intervjuene, anonymisert med ulike koder, hvor jeg er den eneste som kjenner til kodene. Alle intervjuene ble i tillegg gjennomført på private grupperom hvor det ikke var noe bakgrunnsstøy. Kvaliteten på lydopptakene ble derfor veldig bra. Intervjuene hadde en varighet på mellom 25 min til 1t og 15 min. Når intervjuene var ferdig transkribert lyttet jeg gjennom lydfilen en siste gang for å sikre meg at alt var nøyaktig og korrekt sitert. Deretter ble lydfilen slettet.

4.3 Kvalitetsvurdering

Vurdering av kvaliteten på et forskningsprosjekt er av stor betydning. Det handler om å reflektere rundt dine valg gjennom prosessen, samt gjøre forskningen offentlig slik at andre kan vurdere og etterprøve den i senere tid. Jeg vil videre diskutere validiteten, reliabiliteten og noen etiske vurderinger knyttet opp mot mitt forskningsprosjekt.

4.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens data; hvilke data som blir brukt, hvordan disse er samlet inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 229). Det handler om forskningens pålitelighet. Kan en annen forsker gjennomføre prosjektet på ny og komme ut med de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187)? For å sikre det til en viss grad blir det derfor essensielt å gjøre hele forskningsprosessen transparent for andre (Silverman, 2014, s. 84). Det vil si at forskeren gir tydelige og utdypende beskrivelser av hele forskningsprosessen. I kvalitative intervjuer styrkes reliabiliteten gjennom de utdypende beskrivelsene av prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 230). Gjennom hele metode- og analysekapitlet har jeg forsøkt å gjøre rede for hvert steg i prosessen slik at utenforstående kan vurdere forskningsprosjektet fra start til mål.

Jeg benyttet meg av lydopptaker under intervjuene for å sikre at jeg ikke mistet viktig informasjon fra informantene. Under transkripsjonen lyttet jeg til intervjuet flere ganger for å sikre at alt var transkribert ordrett. Dersom jeg hadde valgt å notere under intervjuet hadde det

vært større sannsynlighet for å miste viktige poeng og sitater. Det kunne styrket forskningen dersom jeg hadde fått en annen forsker til å transkribere intervjuene, slik at jeg kunne sett deres transkripsjon opp mot min egen for å se etter eventuelle ulikheter. På grunn av tidsaspektet ble det ikke mulig, men jeg ser hvordan dette kunne styrket reliabiliteten.

Kjennskap til feltet og til informantene kan prege reliabiliteten. På den ene siden kan det styrke forståelsen vår av et fenomen, men på den andre siden kan det føre til at viktige aspekter blir oversett (Thagaard, 2018, s. 190). Jeg ønsket informanter som jeg ikke hadde noe kjennskap til, og som heller ikke hadde kjennskap til meg. Dette ønsket jeg fordi jeg ville gå inn uten forhåndskunnskap til verken deres praksis eller skole. I tillegg ønsket jeg fire ulike skoler, slik at informantene ikke var preget av samme skolekultur og praksis.

Et siste moment jeg vil diskutere som er med på å påvirke reliabiliteten er intervjuformen jeg valgte. Jeg så én – til – én – intervjuet som mest hensiktsmessig for min problemstilling, men det er fordeler og ulemper ved denne type intervju. Fordelen er at informantene får ro og trygghet ved at det kun er to personer i rommet. De får tid til å reflektere over erfaringer og tanker rundt temaet uten å bli påvirket av andre. Jeg var inne på tanken på å velge gruppeintervju. Denne intervjuformen kan være positiv ved at informantene kan oppmuntre og utdype hverandre, men det kan også føre til at de som snakker høyest kommer til ordet hver gang (Johannessen et al., 2016, s. 144-145).

4.3.2 Validitet

Validitet knyttes til spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2018, s. 19).

Undersøker du det du faktisk skal undersøke (Anker, 2020, s. 109; Johannessen et al., 2016, s. 230)? For å styrke validiteten må du se på om det du undersøker er det du faktisk skal undersøke. Det gjelder blant annet informantene. Er disse treffende og kan de gi relevante svar på problemstillingen min? De fire informantene arbeider alle som spesialpedagoger. De har derfor den rette kompetansen til å kunne besvare problemstillingen min. Tre av de har mer enn fem års erfaring, mens den siste informanten kun har et par måneders erfaring. Det kan være både positivt og negativt. Jeg ser positivt på det da hun kan komme med mye ny kunnskap som nyutdannet, samtidig som hun kan se dette opp mot hvordan det er i praksis. På den andre siden har hun ikke mye erfaring å vise til i selve relasjonsarbeidet, slik at hennes erfaringer kun baserer seg på fire måneders relasjonsarbeid og tidligere praksis ved siden av utdannelsen.

Det innsamlede datamaterialet var relevant, mye fordi jeg benyttet meg av det semistrukturerte intervjuet. Hadde jeg valgt et strukturert intervju ville datamaterialet kunne vært enda mer relevant, ettersom alle informantene hadde fått nøyaktig samme spørsmål. Men ettersom jeg hadde fire temaer i intervjuguiden med noen underspørsmål, sikret jeg at jeg i alle intervjuene fikk besvart de spørsmålene som belyste problemstillingen min.

Gjennom hele forskningen har jeg hatt fokus på å være transparent, slik at andre skal kunne gå inn og kontrollere forskningen min. I hele metodekapittelet har jeg forsøkt å beskrive hvert steg så nøyaktig som mulig. I planleggingsfasen foretok jeg de metodiske valg som jeg mente var mest hensiktsmessig for min forskning, dette er beskrevet i metodekapitlet. Videre har jeg forklart grundig hvordan jeg har transkribert og hvilke valg jeg har tatt her. Det samme har jeg gjort med analysekapitlet hvor jeg har beskrevet hvert steg fra intervjuene til det ferdig analyserte datamaterialet.

4.3.3 Etiske vurderinger

Som forsker kreves det at forskeren forholder seg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer som er lagt (Johannessen et al., 2016, s. 83; Thagaard, 2018, s. 20-21). NESH, de nasjonale forskningsetiske komiteene, er en etat tilknyttet Kunnskapsdepartementet og som bidrar til at forskning skjer i henhold til anerkjente etiske normer (NESH, 2015). Som forsker har jeg et stort ansvar for å ivareta informantene som frivillig velger å stille opp og bidra med sine innspill for at jeg skal kunne fullføre mastergraden min. Det ble derfor svært viktig for meg å legge fokus på de forskningsetiske retningslinjene som gjelder ved slike forskningsprosjekter. Jeg vil videre kommentere de punktene som er relevante innenfor mitt forskningsprosjekt.

NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, er et senter for forskningsdata. Dersom du som forsker skal behandle personopplysninger må du få prosjektet godkjent av NSD. Jeg skulle innhente personopplysninger og måtte derfor søke til NSD om godkjennelse til å gjennomføre prosjektet. Her ble informasjonsskriv, intervjuguide og en utdypende beskrivelse av prosjektet lagt ved for å vise hvordan prosjektet skulle gjennomføres. Det ble godkjent og jeg kunne begynne på selve forskningsprosessen.

Personvernet må ivaretas på en trygg og sikker måte slik at informantenes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse blir godt ivaretatt (NESH, 2016). Alt av personopplysninger som er innhentet er trygt plassert i et låst skap, som kun jeg har tilgang til. Videre ble intervjuene anonymisert i transkriberingsprosessen ved fiktive navn. Under presentasjonen av informantene har jeg utelatt opplysninger om skolen, annet enn hva slags type skole det er, slik at ingen skal kunne spore informantene tilbake til skolen. Lydopptakene fra intervjuet ble oppbevart på en passordsikret minnepenn under transkriberingen og deretter slettet umiddelbart etter transkriberingen.

Informert samtykke vil si at informantene har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet til at de kan ta avgjørelsen om de ønsker å delta ved å gi sitt samtykke (Thagaard, 2018, s. 22-23). NESH (2016) påpeker at samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig. Det betyr at samtykket skal være frivillig, godt informert og at informantene til enhver tid er innforstått med hva det innebærer å delta (NESH, 2016). Det var viktig for meg at informantene var klar over hva prosjektet innbar, hvordan jeg skulle behandle opplysningene jeg innhentet og at de når som helst kunne trekke seg og sine svar. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble sendt ut når informantene sa ja til å delta i forskningsprosjektet. På denne måten fikk de tid til å lese gjennom det på forhånd, slik at de kunne forberede eventuelle spørsmål. Under intervjuet hadde jeg med en utskrift av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen slik at vi kunne gå gjennom de viktigste punktene en siste gang, for å oppklare eventuelle spørsmål og for å være sikker på de hadde forstått all informasjonen om studien før de skrev under. Avslutningsvis spurte jeg om de hadde noen spørsmål eller om noe var uklart før de skrev under på samtykkeerklæringen. Det undertegnede samtykkeskjema viser til at informantene er informert om alle prosjektets sider og at samtykke er frivillig.

5.0 Analyseprosessen

Målet med å analysere datamaterialet er å avdekke et budskap, en mening eller å finne mønster i dataen (Johannessen et al., 2016, s. 160). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2006). Denne identifiserer, analyserer og beskriver ulike mønstre og temaer fra et datamateriale og jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i denne analyseprosessen for å avdekke mening og mønstre i mitt datamateriale. Deres tematiske analyse er delt inn i seks faser, med en lineær prosess der en veksler frem og tilbake mellom fasene for å sikre valide og reliable temaer. Videre vil jeg gå nærmere inn på hver enkelt fase og beskrive disse stegene i analyseprosessen for å gjøre prosessen transparent.

5.1 Første fase

I den første fasen handler det om å gjøre seg godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87; Thagaard, 2018, s. 151). Under hvert enkelt intervju gjorde jeg meg opp noen tanker om mulige temaer som kom frem. Disse tankene noterte jeg ned umiddelbart etter hvert intervju, samtidig som jeg brukte tid på å reflektere rundt intervjuet og dermed kom opp med flere mulige temaer. De umiddelbare temaene var blant annet: innhenting av informasjon om eleven, bruk av friminutt, bli – kjent – fase og bruk av interesser. Ettersom intervjuene ble gjennomført med minst en dag mellom, fikk jeg muligheten til å gå i dybden på hvert intervju hver for seg. Etter det siste intervjuet samlet jeg notatene og dannet meg noen foreløpige koder. Dette gjorde jeg ved å se etter likheter og ulikheter på tvers av alle intervjuene jeg hadde gjennomført. I første fase inngår også transkripsjonsprosessen. Hele denne prosessen er nøye beskrevet ovenfor og vil derfor ikke bli diskutert her (se kapittel 4.2.6). Et begrep Braun og Clarke (2006, s. 87) tar opp som relevant etter transkripsjonsprosessen er «repeated reading». Med dette begrepet løfter de opp viktigheten av å sette seg nøye inn i det innsamlede datamaterialet. De legger også vekt på at denne fasen legger grunnlaget for den videre analysen og at materialet derfor bør leses godt gjennom flere ganger. Jeg satte derfor av god tid til hvert enkelt intervju, også i etterkant av transkripsjonen, for å bli ordentlig kjent med materialet og dermed få et tydelig overblikk.

5.2 Andre fase

Innledende systematisk sortering og koding foregår i den andre fasen. Her kan forskeren bruke programmer for å systematisere kodene. Jeg valgte å gjøre dette manuelt av to årsaker: foretrukket arbeidsmåte og tidsaspektet. Personlig føler jeg at jeg får mer kontroll når jeg har

datamaterialet utskrevet fremfor meg. Det ble derfor naturlig å bruke en metode beskrevet av Braun og Clarke (2006, s. 89), nemlig å bruke markeringspenn for å kode ulike mønstre. Da jeg foretrekker denne måten å få oversikt over materialet, ble det unødvendig å bruke tid på å sette meg inn i et ukjent program.

Jeg brukte ulike farger for å fremheve de ulike kodene for å gjøre det tydelig til det videre arbeidet. Videre laget jeg en tabell hvor jeg samlet alle kodene. Etablering av relasjoner er et eksempel på en innledende kode. Det vil si at alt som omhandlet etableringsfasen først ble markert med markeringspenn i transkripsjonene og deretter ført inn i en kolonne for hver av informantene som vist i tabellen under. Tabellen er kun et utdrag som skal belyse hvordan jeg har gått frem for å sortere datamaterialet. I tabellen ser vi deler av det informantene fortalte om hvordan de etablerer relasjoner til elevene. Det som er markert i blått er et tydelig tema som alle fire belyste. I den neste fasen vil jeg forklare hvordan jeg gikk frem for å komprimere dataen og hvordan jeg fant disse temaene innenfor de foreløpige kodene.

Kode	Skole A - Astrid	Skole B - Beate	Skole C - Camilla	Skole D - Dina
Etablering av relasjoner	<p>- Starter alltid med å skaffe informasjon om eleven. Samtaler med kontaktlærer, leser gjennom IOP og andre dokumenter som finnes.</p> <p>- Bruker alltid de første ukene på å bli kjent. Går inn i klassen og hilser på.</p> <p>- Tar en prat med de i friminuttet, snakker om</p>	<p>- Forskjellig fra trinn til trinn. Er det en fra barnehagen er jeg alltid ute i skolegården når de kommer og bruker tid her.</p> <p>Er det en elev på 5 trinn henter jeg informasjon fra tidligere lærere, forhører meg om interesser og hvor jeg bør starte.</p>	<p>- Legger bort det faglige i de første ukene for å bli kjent og gjøre de trygge på meg.</p> <p>- Kontakt med foreldrene fra dag en, fortelle de hvem jeg er og være på tilbudssiden.</p> <p>- Går bort til de i friminuttene, gir de et kompliment, men blir ikke hengende over de. Bare små drypp</p>	<p>- Besøkte skolen før sommeren og fikk møtt elevene. De slapp å grue seg hele sommeren til hvem den nye læreren skulle være.</p> <p>- Lite fokus på det faglige de første ukene, brukte tid på å bli kjent.</p> <p>- Brukt friminutt, ser på det som veldig positivt.</p>

	hverdagslige ting og prøver litt mer og mer.	- Bruker friminutt, men spør litt om hva eleven må jobbe med. Er det matematikk eller sosiale ferdigheter?	så de ser at jeg ser de.	Men samtidig kan det være vanskelig å holde styr på og følge med mange elever samtidig.
--	---	---	---------------------------------	--

5.3 Tredje fase

I den tredje fasen ble det å sortere disse kodene i potensielle temaer og samle all relevant koding innenfor det riktige temaet viktig (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Som vist i fase to hadde jeg til nå samlet alt datamaterialet i foreløpige koder, men disse kodene var store med et stort datamateriale under hver kode. I denne fasen satte jeg dermed i gang med å sortere datamaterialet fra hver kode og se etter temaer innenfor kodene. Jeg valgte å lage en ny tabell for å komprimere datamaterialet og for å lete etter tydelige temaer. I tabellen fra fase to så jeg derfor etter temaer som ble løftet frem av flere av informantene. Et eksempel på et tema alle de fire spesialpedagogene løftet frem var bruken av friminutt for å etablere relasjoner. Dette har jeg markert tydelig både i tabellen over og under.

Kode	Skole A - Astrid	Skole B - Beate	Skole C - Camilla	Skole D - Dina
Etablering av relasjoner	- Friminutt - Informasjon	- Friminutt - Informasjon	- Friminutt	- Friminutt - Informasjon

Fordi jeg så at friminutt ble nevnt av alle informantene som en arena for å etablere kontakt, ble dette derfor et tydelig tema innenfor den opprinnelige koden; etablering av relasjoner. Etter hvert som jeg fant temaer ut fra kodene, skrev jeg i tillegg ut transkripsjonene på ny for å kunne markere sitater som belyste de nye temaene. Dette ble også gjort med markeringspenner for å skille sitatene fra hverandre.

5.4 Fjerde fase

I den fjerde fasen går forskeren enda grundigere gjennom de foreløpige temaene og kodene. Braun og Clarke (2006, s. 91) viser til at det er to nivåer temaene må gjennom. Det første

nivået handler om å gå gjennom hvert tema for å sjekke om utdragene virker å danne et mønster og er relevante for problemstillingen. Under denne fasen måtte jeg revurdere enkelte temaer, da utdragene under temaene ikke virket å være koherente. Enkelte av utdragene fant jeg ut at passet bedre under andre temaer, mens andre ble fjernet helt fra analysen da de ikke viste seg å være relevante for problemstillingen.

Et eksempel på et utdrag som ble flyttet til en annen kode var tidlig kontakt med foresatte. Det informantene kom med som omhandlet dette var i utgangspunktet under koden relasjoner, ettersom dette var et moment som ble løftet frem som viktig i relasjonsarbeid generelt. Etter en grundigere gjennomgang av temaene og utdragene fant jeg ut at dette temaet og utdragene passet bedre inn under koden: «samarbeid med de foresatte», ettersom dette var noe konkret de gjorde i samarbeidet. Utdragene som omhandlet tidlig kontakt med de foresatte ble derfor flyttet til koden: samarbeid med de foresatte.

Noen temaer ble også fjernet fra analysen. Dette gjaldt blant annet temaet, elever med tilknytningsvansker. Det viste seg, i denne grundige gjennomgangen, at dette temaet ikke var med på å belyse problemstillingen. Denne prosessen gikk jeg gjennom flere ganger, til jeg til slutt ikke hadde mer å fjerne eller flytte. Alle temaene og utdragene var da koherente og belyste problemstillingen.

5.5 Femte fase

Den femte fasen begynner når du er helt ferdig med å etablere temaene. Forskeren går i denne fasen nærmere inn på hvert enkelt tema for å definere de og analysere de grundigere. Her gikk jeg grundig gjennom hvert tema for å kontrollere hvordan de passet inn med problemstillingen, samt for å sikre at det ikke var noen overlapp i temaene. Enkelte av temaene fikk her undertemaer. Det gjaldt blant annet temaet, «samarbeid på skolen». Dette temaet fikk tre undertemaer: skolekultur, samarbeid på skolen og samarbeid med kontaktlærer og assistent / miljøarbeider. Som Braun og Clarke (2006, s. 92) viser til er undertemaer nyttige for å gi struktur innenfor et omfangsrikt tema.

5.6 Sjette fase

Den sjette og siste fasen er selve analysen og arbeidet med å skrive denne. Her er det i følge Braun og Clarke (2006, s. 93) viktig å tenke over at du skriver for en leser. Datamaterialet skal fremstilles på en troverdig måte, samtidig som det ikke bare skal oppsummere funnene

fra analysen. De bør legges frem på en narrativ måte. Selve resultatene fra analysen blir presentert i det neste kapitlet.

6.0 Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene av fire spesialpedagoger på fire ulike skoler. Funnene er delt inn i tre hovedkategorier, som er de samme kategoriene fra intervjuguiden, analyseprosessen og som vil komme igjen i diskusjonsdelen.

Hovedkategoriene er som følger: *Relasjoner, etablering og opprettholdelse av relasjoner og samarbeid på skolen og med de foresatte*. Under analyseprosessen har jeg analysert intervjuene og kommet frem til undertemaer som vil bli presentert under de gjeldende kategoriene.

Alt av sitater er gjengitt med minimal endring for å bevare meningsinnholdet. For å skille mellom sitater og mine fortolkninger, er alle sitater uthevet med kursivskrift og fått et innrykk for å gjøre det litt mer oversiktlig og leservennlig.

6.1 Presentasjon av data

Jeg vil nå presentere informantene med litt bakgrunnsinformasjon. Som nevnt har informantene fått fiktive navn og skolene har jeg valgt å kalle skole A, B, C og D. Informanten fra Skole A, har da fått navn som begynner på A osv. som blir tydelig fremhevet i tabellen under. Alle informantene arbeider som spesialpedagog, enten kun som dette eller i delt stilling hvor de i tillegg er kontaktlærer eller faglærer. Tre av informantene arbeider på barneskoler, mens en arbeider på en 1 – 10 skole.

Skole	A	B	C	D
Navn	Astrid	Beate	Camilla	Dina

Skole A – Astrid. Astrid er utdannet førskolelærer, før hun bygget på med spesialpedagogikk. Hun har mye erfaring fra barnehagen, men de siste 22 årene har hun jobbet som spesialpedagog ved den samme barneskolen.

Skole B – Beate. Beate er ansatt som lærer og har jobbet som lærer i 12 år. Hun arbeider nå ved en barneskole. Hun utdannet seg som grunnskolelærer før hun tok en master i spesialpedagogikk. Beate er ansatt ved skolen som lærer, men har arbeidet i spes.ped.teamet i flere år.

Skole C – Camilla. Camilla er ansatt som spesialpedagog ved en barneskole og har arbeidet ved samme skole i ti år. Hun har grunnfag i norsk, statsvitenskap, mellomfag i pedagogikk og andreavdelingsspesialpedagogikk. Hun har tidligere erfaring som kontaktlærer.

Skole D – Dina. Dina er ansatt som spesialpedagog ved skolen. Hun har tatt grunnskolelærerutdanning over fem år, og har da tatt en master i spesialpedagogikk. Hun er nyutdannet og har jobbet som spesialpedagog på en 1 – 10 skole i 4 måneder.

6.2 Relasjoner

Relasjonsbegrepet er et svært komplekst begrep og jeg opplevde at spesialpedagogene hadde ulike tilnærminger til begrepet. Jeg vil derfor begynne med å presentere hva de mener bidrar til å etablere gode relasjoner generelt før jeg går inn på deres forståelse av betydningen av relasjonsarbeid i skolen.

6.2.1 Hva legger spesialpedagogene i en lærer – elev – relasjon?

Spesialpedagogene ble spurt om hva de legger i begrepet lærer – elev – relasjon og hva de legger i en positiv lærer – elev – relasjon. Det som kommer tydelig frem er at alle ser på relasjoner som veldig betydningsfullt, men de har ulike tilnærminger til hva de legger i en lærer – elev – relasjon.

Astrid trekker frem varheten i møte med elevene som betydningsfullt i en lærer – elev – relasjon. Dersom hun har opparbeidet en trygg og positiv relasjon til eleven opplever hun i større grad å kunne fange opp dagsformen til eleven og deretter legge til rette for dette i dagsplanen. Hun trekker også frem betydningen av at relasjonen må være så trygg at både elev og spesialpedagog kan uttrykke positive og negative følelser til hverandre uten at dette svekker tillitten og relasjonen. Beate trekker også frem dette som vesentlig. Hun mener at en god lærer – elev – relasjon kjennetegnes ved at elevene tør å vise hele seg og at de tør å vise ulike følelser foran henne. I tillegg trekker hun frem betydningen av at elever tør og ønsker å oppsøke henne utenfor klasserommet. For Dina kjennetegnes en god lærer – elev – relasjon ved at relasjonen er preget av tillitt. Tillitt som sørger for at hun som lærer både kan rose og irettesette uten at relasjonen blir preget av det. Å vise interesse ovenfor elevenes hobbyer viser hun også til som sentralt i en positiv lærer – elev – relasjon. I likhet med Beate, mener også Dina at det er svært positivt for relasjonen når elevene oppsøker henne i skolegården eller skolekorridoren.

Astrid og Camilla trekker frem perspektivtaking. Det forklarer de som deres evne til å sette seg inn i elevenes livssituasjon og forstå elevene der de er. For å få til dette må de lese elevene. Camilla beskriver dette som:

«For å få en god relasjon må du lese eleven. Noen liker mye oppmerksomhet og profeterer på det, mens andre må du tilnærme deg på en annen måte.»

I følge Camilla er det altså avgjørende for en god relasjon at de voksne er gode menneskelesere og klarer å se hva hver enkelt elev trenger av oppmerksomhet, ros og distanse. Også Astrid forteller at en må lese elevene godt for å se hvem som profiterer på mye respons og som trenger mye respons i hverdagen, og de det kan virke negativt på. Dette beskriver hun slik:

«Det handler om for eksempel bevisstheten en stadig har når det gjelder signaler fra elevene. Det å sjekke ut eventuelle vansker, problemer, utfordringer og gi støttende respons. Da må en finne ut: «Tåler eleven så mye respons?». Kanskje virker det negativt på eleven hvis han/hun får for mye positiv respons, da kan en ikke det. Mens med andre er det tommel opp. Andre trenger de gode og anerkjennende ordene.»

Videre blir bruken av ros og positiv oppmerksomhet trukket frem av Dina, Camilla og Astrid. De kan alle fortelle at de bruker mye ros i hverdagen og ser på dette som veldig viktig i utviklingen av relasjoner. Dina forteller at elever kommenterer at hun roser mye og bruker ord som: fantastisk, supert osv. Videre forteller hun at hun mener det er viktig at man roser de når du er imponert over enten faglige eller sosiale prestasjoner, eller når de arbeider bra.

6.2.2 Betydningen av relasjoner i skolen

Alle spesialpedagogene vektla betydningen av relasjoner i skolen, både for elevenes trivsel og faglige og sosiale utvikling. Beate forteller:

«Jeg tenker at elevene ikke får lært noe hvis ikke relasjonen ligger i bunn. Så når du starter opp med en ny klasse må du sette klassen før du kan få lært de noe som helst.»

Beate forteller videre at hun opplever at elevene må føle seg likt av læreren for å kunne yte i skolen. Dette legger også Dina vekt på. Hun opplever at elever som liker henne og er trygge på henne er mer mottakelige for å følge beskjeder. Samtidig trekker hun frem hvor viktig

relasjoner er, ikke bare for at det faglige skal utvikles, men også for at elever skal bli tryggere på relasjoner seg i mellom. Hun forteller:

«For det første for det faglige, for å lære elevene noe. Hvis du sitter i klasserommet og tenker at denne læreren liker meg ikke, så lærer du fint lite. Og i forhold til det å lære og samhandle med andre og skape venner er relasjoner ekstremt viktig.»

Camilla forteller om flere hendelser der hun har opplevd at elever har løpt ut av klasserommet. Hun har erfart at det er fordi elevene ikke opplever å ha den tryggheten de har behov for, fra læreren sin. De har rett og slett ikke klart å etablere den gode relasjonen seg i mellom. Men som hun viser til er ikke alle relasjoner like enkle å stå i over tid. Hun har selv opplevd de vanskelige relasjonene, men i disse tilfellene har hun hatt fokus på å starte hver dag med blanke ark og ikke la negative opplevelser henge ved. For som hun sier er den relasjonen du klarer å etablere enormt viktig for å sikre at elever ikke stormer ut når det blir et brudd med en autoritet. Astrid forteller også om de utfordrende relasjonene og trekker frem betydningen av at ledelsen klarer å matche lærer og elev, så godt det lar seg gjøre, i disse situasjonene. Hun viser til at noen lærere er svært spontane, mens andre er mer opptatt av grundig planlegging og gjennomføring. Det samme gjelder elevene, de er alle ulike og har behov for ulik tilnærming.

6.3 Etablering og opprettholdelse av relasjoner

Her vil jeg presentere hvordan de fire spesialpedagogene konkret arbeider med relasjoner i praksis. De ulike temaene som vil bli presentert her er: innhenting av informasjon, bli – kjent – periode, bruk av interesser, mestringsfølelse, bruk av friminutt, bruk av fritimer og avslutningsvis det nonverbale språket.

6.3.1 Innhenting av informasjon

Innhenting av informasjon om eleven og deres livssituasjon er nødvendig før oppstart av et nytt skoleår, eller dersom det kommer nye elever til skolen i løpet av et skoleår og trekkes derfor frem som viktig i kontaktetableringen. Dina forteller at hun besøkte skolen før sommerferien for å hilse på de klassene og de elevene hun skulle ha ansvar for i løpet av det kommende året. Hun fikk da også truffet kontaktlærer og innhentet noe informasjon. Hun beskriver det slik:

«Rett før sommeren så var jeg på besøk her når de hadde funnet ut av

hvor jeg skulle være. Og da var jeg og traff klassene jeg skulle ha og spesielt de elevene jeg skulle få lov til å ha. Hilste på de slik at de fikk sett meg og fikk stilt de spørsmålene de hadde. Sånn så de føler at de har sett meg, snakket med meg. Da går de ikke hele sommeren og gruer seg til de skal få ny lærer og hvem det er.»

Dina hadde en god dialog med skolen, og med hennes arbeidsforhold hadde hun muligheten til å gjennomføre et slikt uformelt besøk for å hilse på både elever og kollegaer.

Videre er informasjon fra kontaktlærer, tidligere skoler og tidligere spesialpedagoger viktig å innhente for Astrid og Beate. Astrid beskriver hvilken informasjon hun uthenter på følgende måte:

«Jeg starter alltid med å skaffe meg informasjon om eleven. Jeg tar samtaler med kontaktlærer, leser gjennom IOP og andre dokumenter som finnes. Så spør jeg om hvilke andre elever denne eleven kan jobbe sammen med.»

Dette fremhever også Beate som viktig. Hun henter i tillegg ut mer personlig informasjon fra tidligere lærere som hvilke interesser de har, hva slags familieforhold de har og råd til hvor hun bør starte for å etablere en god relasjon.

6.3.2 Bli – kjent – periode

Alle spesialpedagogene kan fortelle at de bruker de første ukene av et nytt skoleår til å bli kjent med elevene, slik at de kan bygge opp trygge og gode relasjoner. De forteller videre at det faglige da blir lagt litt bort, til fordel for bli – kjent – aktiviteter. Camilla beskriver det på følgende måte:

«Bli kjent med de, bruker mye humor og hva de interesser seg for. Så snakker vi om det, mens vi legger det faglige litt bort i kanskje de første ukene, for å bli kjent og bli trygge på hverandre.»

Dina forteller at de første ukene blir brukt til å etablere en tillitsfull relasjon som gjør at de kan jobbe sammen videre. Hun forteller videre om et tett samarbeid med kontaktlærer der hun nærmer seg elevene varsomt for å få en kontakt. Astrid bruker tid på å besøke klassen for å hilse på og bruker også friminutt for å slå av noen ord. Hun bruker videre mye tid på fagrelaterte spill for å etablere en relasjon, noe hun erfarer bidrar til at hun klarer å lese elevenes sosiale ferdigheter, samt deres verbale og nonverbale språk. Samtidig er dette en

metode som løfter frem humor og motivasjon. Astrid forteller i tillegg at hun tar med de elevene som trenger det på en tur utenfor skolens område av og til.

«Alt fra å ta en tur utenfor skolen, for de elevene som trenger det. Da har jeg opplevd noen ganger, at jeg til og med har invitert de hjem hvis det har vært helt nødvendig, når jeg hadde hund. Og da opplevde eleven noe helt annet. Når jeg inviterte hjem til meg og vi gikk gjennom skogen og pratet, så våget han å stole på meg.»

Beate forteller at denne bli – kjent – perioden varierer litt ettersom hvilket trinn eleven går på. Dersom hun får en ny elev på 7. trinn er hun, i likhet med de andre, opptatt av å innhente informasjon fra tidligere lærere og andre dokumenter som finnes. Hvis hun får en elev som begynner i 1.- eller 2. trinn er hun i tillegg veldig opptatt av å være ute i skolegården når eleven kommer for første gang, samt være ute i skolegården den første tiden. Da bruker hun tiden på å spørre hvordan barnehagen har vært, hva de har gjort i ferien, interesser osv. Hun påpeker også at hun er opptatt av og ikke bare gå rundt i skolegården, men og å sette i gang leker som alle kan være med på for å sikre et fellesskap.

I denne fasen er det også viktig for Camilla å få de foresatte på lag raskt. Hun tar derfor kontakt med de med en gang hun får vite hvilke elever hun skal ha ansvar for. Da introduserer hun seg selv og informerer om hvordan skoleåret vil bli. Hun er også opptatt av å opplyse dem om at hun er tilgjengelig om det skulle være noe. Her påpeker hun at hun har muligheten til dette på grunn av at hun kun har tre elever.

6.3.3 Bruk av interesser

Å bruke interessene til elevene inn i relasjonsarbeidet er et fokusområde for alle spesialpedagogene i relasjonsarbeidet. Det er inngangsporten til å bli kjent med de mener Camilla. Hun velger å legge fokuset på å lære om deres interesser fremfor å starte rett opp med matematikk for eksempel. Etter hvert når hun føler at relasjonen blir sterkere tar det faglige gradvis mer over. Det samme gjelder Dina. Hun tar i tillegg bruk kontaktlærer i arbeidet med å lære om elevenes interesser, da hun opplever at de har større kjennskap til eleven. Samtidig er hun opptatt av å vise genuin interesse ovenfor det elevene deler av interesser. Astrid bruker elevenes interesser inn i skolearbeidet, slik hun forteller i sitatet under:

«Så er det det å sette seg inn i interesser, hva interesserer eleven

seg for? Er det hest, hund, bil? Det å ta en prat, og lage oppgaver der en utnytter dette i skolearbeidet er viktig. Og kanskje noen ganger ty til dette når dagen er vanskelig.»

Videre forteller hun at hun bruker interessene deres når det oppstår utfordrende situasjoner. Det kan for eksempel være at hun setter på en youtubevideo som hun vet roer ned eleven. Dette gjør hun for å bryte et mønster og for å roe ned eleven.

6.3.4 Mestringsfølelse

Astrid, Camilla og Dina forteller at de er opptatt av at elevene opplever mestring og at de etablerer et positivt selvbilde. Dette er sentralt for å vedlikeholde og forbedre relasjonen, forteller de. Dersom elevene får oppgaver de ikke mestrer over tid kan relasjonen slå sprekker fordi det ikke er samsvar mellom elevenes utviklingssone og de oppgavene spesialpedagogen forbereder. Astrid beskriver det som viktig å velge oppgaver som er tilpasset hver enkelt elevs nivå, slik at samtlige opplever mestring. Hun trekker her frem hennes bakgrunn som førskolelærer som et stort pluss, da hun ofte går langt tilbake for å finne passende oppgaver for elever. Dina begynner alltid oppgavene på et lavt nivå, både for å kartlegge hvor eleven ligger faglig sett, men også får å sikre mestringsfølelse. Hun har erfart at elevene har vokst veldig på det, noe som igjen har styrket relasjonen. Både Astrid og Dina er opptatt av å velge oppgaver de vet eleven mestrer, men Astrid problematiserer også dette. Hun har erfart at hun i enkelte tilfeller har valgt oppgaver som ligger under elevens faglige nivå, fordi hun har vært redd for å utfordre enkelte elever som har faglige mål flere klassetrinn under.

«Jeg hadde en elev i 7.trinn som hadde mål etter 2.- og 3.trinn. Og da var jeg nok litt redd for å utfordre han. Hvor han da sa: «Men Astrid, du vet jo at jeg liker utfordringer». Og da måtte jeg bare si unnskyld og at da går vi videre til vanskeligere oppgaver.»

Som Astrid påpeker er det viktig å ta elevene på alvor, uansett klassetrinn, samtidig som det er viktig at en ikke legger undervisningen på et lavere nivå enn der eleven er, bare for at de skal oppleve mestring. Hun viser videre til at ikke alle elever vil være trygge nok til å kommunisere at undervisningen er for enkel eller for vanskelig.

6.3.5 Bruk av fritimer

Bruk av fritimer i arbeidet med relasjoner stiller alle fire spesialpedagogene seg svært positive til, men på grunn av ulike stillinger er det ikke gjennomførbart for alle. Camilla er både spesialpedagog og sosiallærer på sin skole og har derfor en del timer som ikke er bundet opp

til undervisning. Hun har blant annet en dag i uken uten noen planlagte undervisningstimer eller møter. Denne dagen, samt andre fritimer bruker hun på å besøke klassene. Bare for å vise ansikt, hilse på og slå av noen ord for å vise at hun ønsker å treffe de utenom sin egen undervisning. Både Dina og Beate ser også veldig positivt på bruk av fritimer, men på grunn av deres stilling så har de dessverre ingen ledige fritimer. Dina arbeider på en 1 – 10 skole og når hun har fritimer er det kun ungdomsskolen som er igjen, og her har hun ingen elever hun arbeider en – til – en på per dags dato. Men hun trekker frem at fritimer er noe hun savner. Særlig i tilfeller hvor det har oppstått en situasjon med en elev og de ikke har rukket å snakke ut om det på grunn av timeplanen hennes. Det å ha en slik time hun kan benytte til å snakke med elevene om eventuelle utfordringer eller bare snakke om noe helt annet ser hun på som svært betydningsfullt. Beate arbeider hovedsakelig på 1 – 4 trinn og har derfor ingen fritimer i løpet av skoledagen til elevene. Men hun er klar på at dersom en har dette bør de brukes for det de er verdt.

Astrid trekker frem viktigheten av at spesialpedagoger har et godt slingringsmonn, altså at de ikke har hele dager bundet opp til undervisning og møter. Hun er opptatt av tett oppfølging til elevene sine, særlig når det blir nye vikarer eller assistenter for dem, for som hun påpeker er mange elever vare for nye personer. Når dette skjer er hun, så godt det lar seg gjøre, alltid med den første tiden. Hun forklarer det slik:

«Slik måtte det bli i dag fordi assistenten er syk. Da er det veldig viktig at jeg er der i overgangen og presenterer den nye assistenten og forteller positivt om han/hun og viser oppgaver.»

Dette gjør hun for å sikre relasjonen og tryggheten elevene har behov for, samtidig som hun er opptatt av at det ikke skal være eleven som taper når sykdom i lærerkollegiet hender. Hun er da avhengig av at ledelsen ser nytten i dette og at hun derfor får slingringsmonn i arbeidshverdagen som hun poengterer.

6.3.6 Bruk av friminutt

Bruk av friminutt for å bygge relasjoner trekkes også frem som et viktig område. Alle fire bruker friminuttene på å snakke med elevene, snakke om interessene deres og vise at de er der. Camilla har inspeksjon jevnlig og er opptatt av at en ikke skal henge over elevene i friminuttene, men at en kan gi en liten positiv kommentar når en passerer eller stille et spørsmål om hva de holder på med, for å vise at hun er oppriktig interessert i de og deres interesser. Dette støtter Astrid opp om. Hun bruker friminuttene på å snakke om helt andre

ting enn skole. Når hun passerer elever ute i skolegården eller i gangen så stopper hun de og snakker om hverdagslige ting. Hun ønsker ikke kun å bli oppfattet som spesialpedagogen deres.

Både Dina og Beate trekker frem vaktordningen ved skolene deres den første uken eller de første to ukene som et godt hjelpemiddel i relasjonsarbeidet. Til vanlig har lærerne en vaktordning som gjør at de har faste vakter i løpet av uken, men de har ikke nødvendigvis vakt hver dag og ikke hvert friminutt. Men i oppstarten av et nytt skoleår følger de en annen vaktordning som går ut på at alle lærerne er ute som vakter i hvert friminutt. Dina beskriver dette som en god måte for å få god oppdekking i skolegården, samt for å være synlige for både elever og foresatte. Hun trekker i tillegg frem denne muligheten dette gir ved at alle lærerne får mulighet til å bli kjent med elever på tvers av sine egne trinn. På grunn av skolens størrelse vil mest sannsynlig alle lærerne være innom mange ulike trinn i løpet av et skoleår og på denne måten fikk alle se alle, som Dina forteller. Videre i skoleåret ser hun også svært positivt på den ordinære vaktordningen. Det gir hun muligheten til å treffe elevene utenfor klasserommet og hun trekker særlig frem de situasjonene der elevene oppsøker henne i friminuttet som svært positive for relasjonen. Beate viser og til at denne vaktordningen sørger for at de som skole får en veldig god start på skoleåret ved at alle lærerne er så mye ute i friminuttene som de kan. Hun trekker også frem den muligheten de får til å fange opp eventuelle utfordringer raskt.

6.3.7 Det verbale og nonverbale språket

Jeg ønsket å finne ut av hva spesialpedagogene tenker om det verbale og det nonverbale språket i skolehverdagen. Camilla sier følgende om betydningen av det nonverbale språket opp mot det verbale:

«Det er kjempeviktig. For de er vanvittig vare på dette. På hvordan du går, om jeg kommer trampende over gulvet osv. Jeg prøver å ha en hyggelig utstråling, være en blid person og det tror jeg de oppfatter meg som. Jeg ler mye, har litt humor i hverdagen. Jeg tror det er viktig.»

Camilla løfter her frem hvordan for eksempel ulike sko kan påvirke hvordan elevene føler de blir møtt. Kommer læreren småløpende bortover gangen med høyhælte sko kan en oppfattes som litt sintere enn hvis du har joggesko som lager lite lyd. Beate forteller at elevene er eksperter i å lese deg, dine ansiktsuttrykk, stemmeleie osv., de sanser alt. Det blir derfor viktig å være oppmerksom på hvordan en prater, hvordan en går og på din ansiktsmimikk i møte

med elever. Samtidig forteller Beate at lærere er bare mennesker de og, og at det kan være vanskelig å være oppmerksom på dette til enhver tid. Astrid er svært oppmerksom på det nonverbale språket, særlig i etableringsfasen. Da bruker hun mye tid på å se etter hvilke signaler elevene sender ut, samtidig som hun forsøker å lese deres kroppsspråk og ansiktsuttrykk. På samme tid prøver hun å tenke nøye over hvordan hennes kroppsspråk og ansiktsmimikk utstråles til eleven som hun forklarer under:

«Og det har jeg måtte lære meg, og snakke mye saktere. Velge ord med omhu, gi enkle budskap. Jeg må reflektere over mine egne responser, også må jeg kommunisere på en slik måte at det stimulerer eleven til å bygge et godt og positivt selvbilde.»

Etter hvert som hun blir kjent med eleven og relasjonen blir tryggere, begynner hun å utfordre både seg selv og eleven. Men som hun påpeker vurderer hun dette i hver enkelt relasjon og utfordrer kun de elevene hun kjenner godt nok til å vite at trenger å bli utfordret på dette området.

6.4 Samarbeid på skolen og med hjemmet

Samarbeid innad på skolen og med de foresatte er viktig i relasjonsarbeidet. Å ha de foresatte og kollegaer på lag kan være med på å gjøre arbeidet litt enklere ved at en kan spille hverandre gode. Spesialpedagogene var alle enige i at dette er avgjørende for å etablere gode og trygge relasjoner. Videre i dette delkapitlet vil jeg presentere funnene under disse kategoriene: skolekultur, samarbeid på skolen, samarbeid med kontaktlærer og miljøarbeider / assistent, dilemma med liten tid og samarbeid med de foresatte.

6.4.1 Skolekultur

På spørsmålet om hvordan skolekulturen er, med tanke på hvordan det prates om elevene, kunne alle fortelle at dette i hovedsak skal foregå bak lukkede dører. For som Dina og Beate påpeker er det mange ører rundt omkring som kan fange opp eventuell prat om elever.

«Vi snakker ikke om elever i gangen, hvis vi snakker om elever så lukkes dørene. Og helst ikke på pauserommet heller, det er på arbeidsrommet eller på møterom dette skal skje. Og da snakker vi ofte om hvordan vi opplever det og hvordan vi føler oss og spør om råd til hvordan vi kan fikse det eller jobbe videre med det. Det blir gjort på en veldig fin måte. Det er ikke noe nedsnakking av elever.» (Dina)

Dina forteller her at all prat som omhandler elever skjer bak lukkede dører. I tillegg viser hun til at det er fokus på at samtalene ikke kun er til for å uttrykke frustrasjon, men at de skal bidra til en bedre relasjon på sikt. Beate forteller, i likhet med Dina, at all prat om elever kun foregår på kontorene. Camilla kan også fortelle at det ikke skal være noe prat om elever i åpent lende. Hun forteller i tillegg at det kan foregå prat om elever på lærerværelset, men at kollegaer da er raske med å bytte tema. Dette er fordi de, i tillegg til at det ikke skal prates åpenlyst om elever, skal kunne ha et fristed hvor de kan diskutere andre ting.

6.4.2 Samarbeid på skolen

Samarbeidet på skolen trekker alle frem som svært viktig. De opplever at de kan snakke med kollegaer og støtte seg på de i relasjonsarbeidet. Det er en arena hvor de kan drøfte utfordringer, dele råd og bruke tid på å videreutvikle seg.

Både Camilla og Dina forteller at relasjonsarbeidet på skolen i hovedsak skjer i uformaliserte samtaler på arbeidsværelset eller i mindre grupper. Camilla har flere ganger etterspurt muligheten til å leie inn foredragsholdere som kan holde et kurs om relasjoner for alle lærerne, men hun har ikke fått det til enda. Hun viser derfor til at samarbeidet om relasjonene i all hovedsak foregår mellom henne og kontaktlærer. I likhet med Camilla ønsker også Dina at relasjoner burde vært løftet mer opp som et satsningsområde på skolen da hun opplever at gode relasjoner kan løse mange problemer. På spørsmålet om hva hun tenker om å bruke tid på relasjoner i fellestiden svarer hun dette:

«Absolutt. Spesielt på avdelingsmøte. Bruke litt tid her, snakke om hva slags elevsyn vi har og hvordan vi jobber for å skape gode relasjoner.»

Dina viser videre til at samarbeidet om relasjoner i hovedsak finner sted på arbeidsrommet og at det da er uformalisert.

Astrid viser til kollegasamarbeidet ved skolen som en arena hvor det er rom for å drøfte eventuelle utfordringer, samt for å hente gode råd til det videre arbeidet. Hun beskriver samarbeidet slik:

«Trinnmøte hver torsdag ettermiddag, og de kan av og til bli ganske lange. Fordi det er elever vi absolutt må drøfte gjennom, slik at alle er enige og alle er orienterte om hva som skjer nå. Da opplever en jo at noen sier: Jeg kan være med der og ta et ekstra tak. For noen ganger er der periodevis at det kreves ekstra jobbing. Og det vi opplever er støtte fra hverandre. For noen

relasjoner er, som sagt, tøffe å stå i. Og hvis en da kan si det til en kollega og kollegaen kan si: Ja, men jeg kan bytte litt med deg.» (Astrid)

Her viser Astrid til et kollegasamarbeid hvor det er trygt å fortelle kollegaer at en syns en relasjon er vanskelig å stå i. Det er rom for å få ut eventuell frustrasjon, for deretter å gjennomføre noen omrokkeringer for å teste ut nye sammensetninger av lærer og elev. Hun erfarer at kollegaene er åpne for å foreta omrokkeringer dersom det kan hjelpe eleven, da med klarsignal fra ledelsen. Hun trekker også frem en tidligere rektor ved skolen som hun opplevde som svært engasjert i at lærerne stadig skulle videreutvikle seg selv. Astrid kunne fortelle at han stadig dro frem Baumrind sin modell som hun forklarer i sitatet under:

«Han minte oss stadig vekk om Baumrind sin modell, der en tar utgangspunkt i to brede dimensjoner. Tenke et kryss, der det går på relasjon og krav og kontroll. Da har du den ettergivende, som er varm, men mindre grad av krav. Så har du den forsømmende, som er lav på varme og lite grad av krav. Så har du den autoritære, som er høy på krav og kontroll og lite grad av varme. Så er det jo der vi skal jobbe, for å bli den autoritative. Varm og tydelig, og høy på krav. Og det kommer jeg stadig tilbake til i møte med elever.»

6.4.3 Samarbeid med kontaktlærer

Samarbeid med kontaktlærer og eventuelle assistenter eller miljøarbeidere trekker alle fire frem som avgjørende for relasjonsarbeidet. Dina, Beate og Astrid deler kontor med kontaktlæreren til de elevene de har. De har derfor gode muligheter for et tett samarbeid, noe de forteller om.

«Med kontaktlærer opplever jeg et veldig godt samarbeid, særlig siden vi sitter på samme rom. Hvis jeg sitter og jobber med hva vi skal gjøre og det dukker opp spørsmål, så er det bare å snu seg og spørre. Og hun er veldig på at vi skal jobbe med det samme som klassen. Så hun er veldig flink til å fortelle meg hele veien at nå skal vi jobbe med dette, nå skal vi trene på dette osv. Også kjenner hun fremdeles eleven bedre enn det jeg gjør, så da kommer hun med hint og tips om at du bør gjerne gjøre det slik og slik.» (Dina)

Dina opplever tett oppfølging mellom kontaktlærer og seg selv, noe hun som nyutdannet opplever som veldig trygt. Kontaktlæreren kjenner fortsatt eleven noe bedre enn det hun selv gjør, noe som gjør samarbeidet enda mer avgjørende. Beate har, på lik linje med Dina, kontor

på samme arbeidsværelse som kontaktlæreren hun samarbeider mest med. De kommuniserer gjennom hele dagen om hvordan timene har gått og om det er noe eleven trenger mer eller mindre av osv. Men hun poengterer at det som muliggjør dette nære samarbeidet er fordi de deler kontor og derfor treffes ofte gjennom hele arbeidsdagen. Camilla har eget kontor på sin skole og har derfor ikke lik forutsetning som Dina og Beate til det spontane samarbeidet. Men også hun forteller om et tett og godt samarbeid med kontaktlærerne. De planlegger det faglige og sosiale sammen før skolestart og følger det tett opp for å etablere gode rutiner fra oppstart. Samarbeidet med kontaktlærer foregår i møter hver formiddag og ettermiddag. Da diskuterer de hvordan dagen bør legges opp etter beskjeder de har fått fra eleven og de foresatte og på ettermiddagen gjennomgår de hele dagen. I tillegg legger de, hver mandag morgen, opp en detaljert plan for hele uken. Astrid viser og til betydningen av samarbeidet med kontaktlærer. Hun er opptatt av at samarbeidet skal være tett og godt fordi det er da hun opplever at det blir mest vellykket. Dette må skje gjennom kommunikasjon og erfaringsutveksling forteller hun.

6.4.4 Samarbeid med assistent / miljøarbeider

Flere av elevene spesialpedagogene har ansvar for, har krav på assistent eller miljøarbeider i tillegg til de timene spesialpedagogen er inne. Det blir derfor sentralt å få til et godt samarbeid med dem. Når det gjelder dette samarbeidet er det litt ulike erfaringer. Camilla har veiledning med de assistentene som er inne med elevene slik at assistentene har bedre forutsetninger for å hjelpe elevene. Astrid er som nevnt med, så godt det lar jeg gjøre, i de første timene med ny assistent for å trygge situasjonen for elevene. I tillegg er hun alltid tilgjengelig på telefon, slik at nye assistenter kan få tak i henne dersom det skulle være behov for det. Dina forteller at hun opplever samarbeidet med miljøarbeideren som utfordrende på grunn av at tiden ikke strekker til. Hun forteller at miljøarbeiderne ikke har noe plantid og at det dermed blir vanskelig å få tid til samarbeid. Det blir bare tid til noen ord i et friminutt eller når de passerer hverandre i gangen på vei til undervisning. Hun påpeker og at miljøarbeideren i enkelte tilfeller treffer eleven mer enn det hun selv gjør, noe som gjør det enda mer utfordrende at det ikke er lagt inn timer til dette samarbeidet.

6.4.5 Dilemma med liten tid

Jeg var nysgjerrig på hvilke muligheter og utfordringer spesialpedagogene opplevde ved at de ikke treffer eleven like mye som for eksempel kontaktlærer gjør. Beate opplever at det kan være utfordrende ved at hun ikke har de fra første time. Hun treffer eleven kanskje en til to timer om dagen og hun opplever derfor at hun hadde stilt mer forberedt dersom hun hadde

hatt eleven fra første time og kunne sett dagsformen. Dina trekker frem det faktum at hun ikke lærer de så godt å kjenne som det en kontaktlærer eller assistent har mulighet til. Hun opplever at hun bruker lenger tid på å etablere en relasjon. Camilla trekker imidlertid frem at hun opplever det å ha få elever som positivt og opplever at hun kan gå mer i dybden med de få. Dina og Beate er i tillegg til å være ansvarlig for noen enkeltelever, også faglærere i andre klasser, mens Camilla er hovedsakelig sosiallærer og spesialpedagog. Samtidig har de cirka like mange enkeltelever de følger opp og treffer de cirka like mye i løpet av en skoleuke.

6.4.6 Samarbeid med de foresatte

For å etablere gode og trygge relasjoner til elevene må du ha de foresatte på lag forteller de fire spesialpedagogene. De mener at skole – hjem – samarbeid har en stor betydning for den relasjonen de klarer å etablere med elevene. Dersom elevene ser at skolen og hjemmet samarbeider blir de tryggere i relasjonen.

Camilla var svært opptatt av å få en kontakt med de foresatte allerede før skolestart for å legge til rette for en god dialog for elevens beste. Hennes bruk av de foresatte var et gjennomgående tema i intervjuet og det var tydelig at dette er noe hun virkelig brant for. Her beskriver hun hvordan hun er opptatt av å møte de foresatte, særlig i oppstartsfasen:

«Stort sett atferdsproblematikk jeg har jobbet med. Og ofte er foreldrene litt lei klaging fra skolen og telefoner hjem fra kontaktlærer. Sånn og sånn har skjedd i dag. Hvis du skal komme fordi det, må du ringe hjem om det positive som har skjedd. I dag har vi gjort sånn og sånn. Hvis det har skjedd ti negative ting, så ringer jeg ikke hjem om det, men heller om den ene positive. Hvertfall i begynnelsen, for å bygge en relasjon. Mange kan føle seg litt uerfarne i foreldrerollen og tør ikke sette grenser. Så det er helt fundamental, slik jeg oppfatter det, å ha foreldrene på lag. Trygge de på foreldrerollen og spille de gode.»

Her viser Camilla til hvordan hun velger å fremheve de positive hendelsene til de foresatte, fremfor at kontakten kun omhandler det negative. Hun viser og til at hun gjør dette for å trygge de foresatte i deres roller. Som nevnt tidligere ringer hun hjem med en gang hun får vite hvilke elever hun skal ha ansvar for, for å presentere seg og gi de muligheten til å stille spørsmål de eventuelt har. Men som hun og påpeker har hun muligheten til dette ettersom hun kun har ansvar for tre elever.

Ikke alle spesialpedagogene har direkte kontakt med de foresatte slik Camilla har. Astrid forteller at hun har direkte kontakt med de foresatte med enkelte elever, men at i de fleste tilfellene så foregår dette samarbeidet gjennom kontaktlærer. Dina og Beate har ingen direkte kontakt med de foresatte, dette skjer gjennom kontaktlærer. Beate forteller:

«Tett kontakt er kjempe viktig. Men det er det kontaktlæreren som har. Men så snakker jo kontaktlærer og jeg sammen. Jeg er som regel til stede hvis kontaktlærer ringer hjem.»

Dina forteller også om at samarbeidet med de foresatte går gjennom kontaktlæreren.

«Hun som er kontaktlærer i den klassen jeg er mest i er veldig god til å snakke mye med foreldrene. Bruke de i arbeidet, få de med på laget. Da skriver hun alltid et referat om hva de snakket om og hva de ble enige om. Det skrivet får da alle vi som er inne i klassen se i ettertid. Da vet alle hva som er avtalt, og eleven vet hva vi voksne vet. Det gjør arbeidet mye lettere.»

Dina og Beate forteller her om hvordan samarbeidet med de foresatte foregår. De har som regel ikke noe direkte kontakt med de foresatte slik som kontaktlærer har i form av konferansetimer for eksempel. Astrid forteller derimot at dette endrer seg fra elev til elev. I enkelte tilfeller opplever hun at de foresatte tar kontakt med henne dersom det er ting de lurer på, og i andre tilfeller foregår dette gjennom kontaktlærer som hun beskriver under:

«Noen ganger har jeg veldig tett samarbeid med foreldre, der de sender mail og spør når det er ting de ikke forstår og eleven ikke selv kan gi beskjed. Andre ganger har det holdt at jeg kommuniserer gjennom kontaktlærer. Men jeg er med på foreldremøter, presenterer meg og gir beskjed om at dersom det er noe de lurer på så må de bare ta kontakt».

I enkelte tilfeller får hun en større rolle, særlig i tilfeller hvor det er ny kontaktlærer inne i bildet som da ønsker å bruke Astrid i oppstarten av samarbeidet fordi Astrid da har mer kjennskap til både eleven og de foresatte. Men Astrid ytrer også alltid et ønske ovenfor kontaktlæreren at han/hun skal invitere henne med på konferansetimer, slik at hun og får ta del i det som blir diskutert der. I tillegg er hun med på foreldremøter for at de foresatte skal få møte henne og kunne stille eventuelle spørsmål de har.

Spesialpedagogene, i samarbeid med kontaktlærer og andre faglærere, forteller om ulike metoder skolene tar i bruk for å sørge for jevnlige oppdateringer mellom skolen og hjemmet. På Astrid sin skole har de tatt i bruk det de kaller kommunikasjonsplan. Dette er et dokument

hvor både skolen og de foresatte kan føre inn hendelser eller ting som den andre parten bør være klar over for den gjeldende dagen. Da skriver lærer, spesialpedagog, assistent eller de foresatte inn ting enten om morgenen eller ettermiddagen. Skjemaene gjelder kun for en dag og blir slettet før neste dag begynner. På denne måten er alle parter oppdatert og orientert fra morgenen av forteller hun. Hun beskriver arbeidet med kommunikasjonsplanen på følgende måte:

«Når vi har hatt en time. Og vanskelige ting har skjedd, og ting har roet seg ned. Så sier jeg at nå skriver jeg litt om dette hjem slik at du slipper å svare når du kommer hjem. Så leser jeg det høyt for deg, om du synes det er greit at jeg skriver det slik. Og det er jo egentlig relasjonsbygging. Vi to har hatt en utfordrende situasjon og da skriver jeg det på denne måten. Jeg bruker disse ordene, er det greit for deg? Hvis eleven sier ja, så står det der. Hvis ikke skriver vi det på en annen måte sammen.»

I disse kommunikasjonsplanene er Astrid opptatt av at eleven skal ta del i den informasjonen som blir gitt til de foresatte om eventuelle situasjoner som har oppstått. For på denne måten bygger hun også relasjoner. Det er et nytt prosjekt ved skolen, men hun erfarer at både foresatte og elever opplever det som svært trygt. På Beate sin skole skjer denne oppdateringen med de foresatte hver fredag. Da blir det skrevet en tilbakemelding til de foresatte om hvordan uken har gått, og hva en må tenke på til neste uke. Denne kommunikasjonen er enveis og går fra skolen og til hjemmet. Camilla forteller at på hennes skole har de innført en skole – hjem – bok. Denne boken skal alltid ligge i sekken til elevene slik at den læreren som har hatt eleven i en time kan skrive noe om hvordan timen gikk. Denne boken er også enveis, altså at det kun er skolen som skriver i den. Hun poengterer at det ikke er en bok for å fortelle om kun de negative situasjonene som har oppstått, men at en har fokus på og også skrive om alt det positive eleven gjør.

6.5 Oppsummering av resultater

Jeg vil nå kort oppsummere resultatene ut ifra de tre overordnende kategoriene.

Spesialpedagogene tok frem ulike kjennetegn på en god lærer – elev – relasjon. Det som ble trukket frem var trygghet, tillitt, perspektivtaking, evnen til å lese elevene og betydningen av å rose elevene når de gjør noe bra. Den store betydningen gode relasjoner har for utviklingen kunne alle fire fortelle om. De trakk alle frem at relasjonen må være på plass for at elevene skal kunne lære noe.

Innhenting av informasjon er noe av det første spesialpedagogene gjør når de får nye elever. Da henter de ut informasjon fra IOP, dokumenter, tidligere lærere og tidligere skoler for å få informasjon om eleven. Videre er oppstarten av skoleåret viktig, og her kunne alle fortelle at de hadde en bli – kjent – periode hvor det faglige ble lagt bort og det var fokus på å lære hverandre å kjenne. I denne perioden la de vekt på å finne ut av elevenes interesser, for deretter å bruke det som utgangspunkt i undervisningen. Bruk av fritimer og friminutt ble også løftet frem som sentralt i relasjonsarbeidet, både i oppstartsfasen og videre i året for å vedlikeholde relasjonen. I oppstartsfasen og i utviklingen av relasjoner er også kommunikasjonen som foregår mellom lærer og elev sentral. Mye av denne kommunikasjonen er nonverbal og omhandler kroppsholdning og ansiktsmimikk. Dette viste også spesialpedagogene til, ved at de tok opp betydningen av å vie oppmerksomhet til hvordan du opptrer i møte med elever.

Et tett og godt samarbeid, både med de foresatte og med kollegaer, ble sett på som viktig for relasjonsarbeidet. Skolekulturen er en arena som enten kan styrke eller svekke relasjonsarbeidet. Ut ifra det spesialpedagogene forteller ser det ut til at skolekulturen ved de respektive skolene er med på å styrke relasjonsarbeidet, da de viser til at det er fokus på å snakke elevene opp, samtidig som de utøver respekt ovenfor elevene. Videre blir også kollegasamarbeid løftet frem som viktig, da dette er en arena hvor lærerne kan drøfte eventuelle utfordringer og få råd fra hverandre. Tre av spesialpedagogene kan i tillegg fortelle at de deler kontor med kontaktlæreren til de elevene de har ansvar for, noe som er med på å styrke samarbeidet dem i mellom. Avslutningsvis ble betydningen av et godt samarbeid med de foresatte vist til som svært sentralt. Her kom det frem at det er svært ulike former for samarbeid. En kan fortelle at hun har direkte samarbeid med de foresatte, to forteller at samarbeidet foregår gjennom kontaktlærer og siste forteller at det kommer an på eleven.

7.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene opp mot relevant teori og tidligere forskning. Kapitlet er delt inn i tre hovedkategorier som har vært gjeldene gjennom hele oppgaven. Disse er som følger: *Relasjoner, etablering og opprettholdelse av relasjoner og samarbeid på skolen og med de foresatte.*

7.1 Relasjoner

Spesialpedagogene la vekt på delvis ulike momenter da de skulle beskrive hva som kjennetegner en positiv lærer – elev – relasjon. Det som ble løftet frem var blant annet betydningen av trygghet, tillitt, evnen til å lese eleven, bruken av ros, at elevene oppsøker de utenfor klasserommet og den betydningen relasjoner har i dagens skole.

Det ble i resultatene vist til at spesialpedagogene ser på trygghet og tillit som viktige elementer i relasjoner. Dette er i tråd med hva Webster-Stratton (2005, s. 60) og Limstrand (2006, s. 32) vektlegger i deres definisjoner av lærer – elev – relasjoner. Det ble blant annet vist til i resultatene at elever kunne løpe ut av klasserommet fordi de ikke hadde etablert en trygg relasjon til læreren, samtidig som det ble vist til at trygge relasjoner førte til at spesialpedagog og elev kunne uttrykke både positive og negative følelser til hverandre uten at det svekket relasjonen. For å sikre at elevene opplever en viss trygghet i møte med nye voksenpersoner i skolen fortalte Astrid at hun, så ofte det lar seg gjøre, er med i overgangene når elevene får nye assistenter eller vikarer. Denne måten å skape trygghet på kan ses i lys av tilknytningsteorien til Bowlby. Tilknytningsteorien viser til hvordan barn er avhengige av trygge tilknytningsspersoner og hvordan elever kan ha ulike tilknytningsmønstre som igjen vil kunne prege relasjonsarbeidet (Drugli, 2012, s. 23). Ved at elevene opplever at Astrid er til stede i disse situasjonene kan de oppleve henne som en trygg tilknytningssperson som de videre kan bruke som en trygg base når de skal utforske nye omgivelser. Samtidig går elevene, i disse tilfellene, muligens glipp av muligheter til å mestre disse møtene på egenhånd, dersom de alltid har den trygge basen til stede. Slik Astrid forteller om disse situasjonene, forstår jeg det som at hun kun er med i oppstarten av timen, før hun trekker seg rolig tilbake. Hun er da tilgjengelig på telefon eller så oppholder hun seg i nærheten slik at hun kan steppe inn dersom eleven får behov for det. Ved å gjøre det på denne måten kan hun styrke elevenes opplevelse av å ha en trygg base som de kan henvende seg til ved utfordrende og vanskelige situasjoner, samtidig som de får rom til å utforske det ukjente på egenhånd.

Dette er i tråd med hva Drugli (2012, s. 22) vektlegger som viktig innenfor tilknytningsteorien. Nemlig at elevene må føle at de har denne trygge basen tilstede når de har behov for det. Ved at Astrid kun er tilstede i oppstarten og videre er tilgjengelig på telefon vil kunne være med å vise eleven at dersom situasjonen blir for utfordrende å takle på egenhånd, er hun som den trygge basen tilstede for å gjøre situasjonen tryggere.

Perspektivtaking ble løftet frem i resultatene som viktig i relasjonsarbeidet. Astrid viste til at hun forstå begrepet som hennes måte å forstå elevene på, mens Camilla dro frem hennes evne til å sette seg inn i elevenes livssituasjon, samt deres interesser. Perspektivtaking er evnen til å sette seg inn i elevenes livssituasjon, tankeverden og deres interesser (Roland, 2016), som er i tråd med spesialpedagogenes forståelse av begrepet. Perspektivtaking kan også ses i sammenheng med relasjonskompetanse, ettersom Juul og Jensen (2003, s. 128) vektlegger pedagogers evne til å se det enkelte barn på deres premisser i deres definisjon av relasjonskompetanse. Ansvar for å etablere positive relasjoner ligger alltid hos læreren (Lund, 2017, s. 22; Nordahl & Manger, 2005, s. 211; Ruud, 2017), men som Juul og Jensen (2003, s. 3) viser til, finnes det pedagoger som setter det faglige foran relasjonene. Når spesialpedagogene løfter opp betydningen av deres evne til å sette seg inn i elevenes livssituasjon som sentralt i relasjonsarbeidet, kan det tyde på at de implisitt tar ansvaret for relasjonen. De tar på denne måten ansvaret for relasjonen til hver enkelt elev, ved at de tilpasser seg hver enkelt elevs behov for omsorg, støtte, distanse og oppmerksomhet. Ved at Camilla og Astrid legger vekt på deres evne til å se hver enkelt elev i relasjonene, viser det at de ser betydningen relasjoner har for den faglige og sosiale utviklingen. Camilla viste også til evnen til å sette seg inn i elevenes interesser kan være med på å styrke elevenes opplevelse av henne som autentisk. Evnen til å være autentisk i møtet med eleven blir også vektlagt i definisjonen av relasjonskompetanse til Juul og Jensen (2003, s. 128).

Mueller og Dweck (1998, s. 33) viste til at bruken av ros er et godt verktøy i klasserommet for å styrke motivasjonen og for å holde orden i klasserommet. Dette viste også spesialpedagogene til i resultatene. De løftet frem bruken av ros og positiv oppmerksomhet som sentralt i en positiv lærer – elev – relasjon. Webster-Stratton (2005, s. 89) viser til at bruken av ros kan bidra til å etablere et tillitsfullt forhold mellom lærer og elev. Dette er noe også Brøyn (2017a) trekker frem. I en studie gjennomført av han kunne han vise til at ros og positive tilbakemeldinger er med på å styrke relasjonene. Dette bygger opp om Camilla og Dina sin bruk av ros, men samtidig kan det være problematisk dersom de ofte roser elevene

uten en mening bak det. Webster-Stratton (2005, s. 93) løfter videre frem spørsmålet om hvor ofte elever bør roses. De poengterer her at elever har ulike forutsetninger og at de derfor også trenger ulik grad av ros. Camilla, Astrid og Dina viste i resultatene til at de bruker mye ros i skolehverdagen og at dette er en viktig del av relasjonsarbeidet. Rosen kan imidlertid miste effekten dersom elevene opplever at de får ros uavhengig av om de har fortjent den eller ikke. Det blir derfor viktig å være spesifikk om hva du roser de for (Webster-Stratton, 2005, s. 95), slik at de opplever rosen som genuin og fortjent. Som spesialpedagogene videre påpeker leser de elevene nøye, slik at de raskt finner ut av hvilke elever som profiterer på mye ros og hvilke som ikke gjør det. Ved å lese elevene på denne måten kan det være med å sikre at elevene får den rosen de har behov for, for å føle mestring og at de blir sett der de er.

Videre viste Dina til at hun stadig bruker ord som: fantastisk, strålende osv. I tillegg forteller hun at elevene legger merke til det og kommenterer at hun er flink til å rose. Som Webster-Stratton (2005, s. 96) vektlegger er entusiasme viktig når lærere skal rose elevene. Rosen vil ikke oppleves like genuin dersom ordene kommer i et monotont tonefall uten smil og glede. Det faktum at Dina tidligere har påpekt at hun er opptatt av å utstråle varme og trygghet, samtidig som elevene kommenterer at hun roser ofte, kan tyde på at elevene opplever rosen som genuin og entusiastisk. Men det faktum at hun ofte roser elevene og at elevene også erfarer dette selv, kan ha motsatt effekt dersom rosen kommer på feil grunnlag. For som Mueller og Dweck (1998, s. 48) poengterer vil det være stor forskjell mellom å rose for innsats og prestasjon. De viste til at elever som mottar ros når de mestret oppgaver fortsatte å velge oppgaver som sikret de ros, mens elever som ble rost for den innsatsen de la ned fortsatte å velge utfordrende oppgaver. Dersom Dina stadig roser elevene for deres intelligens, kan dette kunne føre til at elevene ikke ønsker å begi seg ut på mer utfordrende oppgaver, da dette kan føre til at de ikke mestrer det og dermed heller ikke får den rosen de er vant til å få. Slik jeg oppfattet det bruker Dina rosen til å vise elevene at hun ser den innsatsen de legger ned, som kan føre til at de ser gleden i å utfordre seg selv. Det kan også føre til at de ikke ser på seg selv som mislykket dersom de ikke mestrer en oppgave, men at de heller ser gleden i den utfordringen dette gir.

Dina og Beate viser til betydningen av at elevene oppsøker de utenfor klasserommet som viktig i en positiv lærer – elev – relasjon. Dette kan ses i lys av Spurkeland (2011, s. 49) som trekker frem betydningen av at lærer og elev gleder seg til å se hverandre igjen. Han mener at en positiv relasjon er en relasjon hvor begge parter gleder seg til å se den andre igjen. At Dina

og Beate erfarer at elevene oppsøker de, også utenfor klasserommet, kan tyde på at elevene opplever relasjonen som så trygg og positiv at de ønsker å bruke tiden utenfor klasserommet på å lære spesialpedagogene å kjenne. Dette kan også være med på å styrke hvordan lærer og elev omtaler hverandre, noe Spurkeland (2011, s. 49) også legger vekt på som sentralt i relasjonsarbeidet. Dersom elevene går hjem og snakker positivt om spesialpedagogen, vil i mange tilfeller, også de foresatte få et positivt syn på spesialpedagogen, som igjen vil kunne være med på å styrke samarbeidet.

Den stadig større betydningen av relasjoner i yrker hvor en skal samhandle med mennesker blir løftet frem av teoretikere og forskere, og også av spesialpedagogene som deltok i dette forskningsprosjektet. Brøyn (2017b) viste til at elever tilegner seg mer kunnskap dersom de opplever trygge relasjoner og Pomeroy (1999) viste til at elever med negative relasjoner til lærerne sine i større grad dropper ut av skolen. Dette belyser betydningen av å arbeide med relasjoner i skolen. Som vist i resultatene vektla alle spesialpedagogene betydningen relasjoner har for elevenes faglige og sosiale utvikling. De mente at relasjoner må ligge som et grunnlag for at det faglige skal kunne utvikles, at gode relasjoner sørger for at elever er mer mottakelige for beskjeder og betydningen av den tryggheten en god relasjon gir elevene. Når Beate trekker frem at en god relasjon er nødvendig for at elevene skal lære, kan dette ses i sammenheng med betydningen av etableringsfasen som Spurkeland (2011, s. 30-31) vektlegger i relasjonsarbeidet. Dette vil jeg komme tilbake til.

7.2 Etablering og opprettholdelse av relasjoner

Innhenting av informasjon om eleven løftes frem som viktig når spesialpedagogene får nye elever. Det kan da være informasjon fra tidligere lærere, dokumenter som ligger til grunn og IOP. Informasjon fra for eksempel IOP kan anses som nødvendig da denne kan være med på å gi konkret informasjon om hvordan eleven ligger an, faglig eller sosialt, samt hvilke mål elevene arbeider etter. Generell innhenting av informasjon om eleven kan være positivt da det kan gi spesialpedagogen en pekepinn på hvordan eleven fungerer i klasserommet, hvilke arbeidsmetoder de trives best med og hvordan de best mulig kan gå frem for å etablere en positiv relasjon. På den andre siden kan det føre til at spesialpedagogen danner seg et bilde av eleven før han/hun har fått muligheten til å opparbeide seg sin egen mening. Dette kan ses i tråd med det Spurkeland (2011, s. 49) og Drugli (2012, s. 32-33) belyste tidligere angående hvordan en lærers oppfatning av en elev kan overføres til en ny lærer som ikke har noe tidligere kjennskap til eleven. For spesialpedagoger blir det enda mer relevant å danne seg en

egen mening om eleven ettersom de ikke treffer elevene like ofte som for eksempel kontaktlærer gjør. Dersom de tidlig etablerer seg en oppfatning, basert på informasjon fra tidligere lærer og dokumenter, kan det ta lengre tid å etablere sin egen mening, ettersom de ikke nødvendigvis treffes så ofte. Samtidig er det elever som i mange tilfeller vil ha behov for at spesialpedagogene og lærerne har kjennskap til deres utfordringer, så på denne måten blir innhenting av informasjon svært viktig for spesialpedagoger. Det blir derimot viktig at informasjon de innhenter ikke fører til at de danner seg et bilde av eleven på forhånd, men at informasjonen bidrar til at elevene får den opplæringen og støtten de har behov og rett på.

Det å bruke tid i oppstarten av et nytt skoleår, for å bli kjent, ble trukket frem av alle de fire spesialpedagogene. Som vist i resultatene bruker de de første ukene på ulike aktiviteter hvor de lærer hverandre å kjenne, og hvor det faglige delvis legges bort. Dette kan stå i strid med tanken om at elever er på skolen for å utvikle deres faglige kompetanse. Som vist så er mange opptatt av å få på plass det faglige, før de kan se på de andre «aspektene» (Juul & Jensen, 2003, s. 3). Det viser seg derimot at relasjoners betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling er viktig (Helstad & Øiestad, 2017; Pomeroy, 1999; Wijsman et al., 2015). Det faktum at spesialpedagogene setter av noen uker for å bli kjent støttes av Spurkeland (2011, s. 30-31) som viser til hvor betydningsfull etableringsfasen av relasjoner er. Det er i denne fasen en legger grunnlaget for det videre arbeidet. Det kan derimot stilles spørsmål ved hvilken arena og atmosfære denne bli – kjent – perioden bør finne sted i. Det er svært positivt at de legger bort det faglige til fordel for å bli kjent, men dersom de vil bli kjent på et annet nivå kan det være lurt å reflektere rundt hvilken arena og atmosfære elevene vil føle seg mest trygge i. Dersom elevene opplever skolen som trygg kan dette føre til at relasjonen etableres raskere. Som Astrid viste til har hun i enkelte tilfeller tatt med elevene på en tur utenfor skoleområdet, og også i enkelte tilfeller hjem til seg selv. Hun erfarte at dette gjorde noe med eleven og bidro til at han våget å stole på henne. Dette styrker behovet for å se på etableringsfasen i et nytt lys, der det også legges vekt på hvor denne etableringsfasen finner sted. Samtidig har Astrid muligheten til dette, ettersom hun ikke har undervisning hele dagen. Dersom spesialpedagoger skal ha muligheten til å ta med elever utenfor skolens område, for eksempel på en tur, er de avhengig av at ledelsen ser nytten i at de har litt færre timer bundet opp til undervisning og møter. Dette vil jeg komme tilbake til. Som Spurkeland (2011, s. 30-31) videre påpeker møter elevene skolen med ulike forutsetninger. Ved å bruke tid i oppstartsfasen kan lærerne få en større forståelse for hvorfor elever er som de er. I denne fasen ble det vist til at Camilla raskt var opptatt av å få med de foresatte ved å introdusere seg

selv og gir informasjon om det kommende skoleåret. Dette kan ses i tråd med Webster-Stratton (2005, s. 35) som poengterer at de foresatte må bli inkludert da det er de som har mest inngående kunnskap om eleven som.

I bli – kjent – perioden er elevenes interesser av betydning for spesialpedagogene. Fokus på deres interesser, utvise genuin interesse ovenfor deres interesser og bruke interessene deres inn i undervisningen fremheves som sentralt i etableringsfasen, men også videre i opprettholdelsen av relasjonene. Å lytte til hva elevene forteller deg, både i og utenfor klasserommet blir da viktig. Dette kan ses i lys av viljen til å lytte, som ble løftet opp som et kjennetegn ved dialog (Ulleberg, 2020, s. 25). Samtaler om elevenes interesser bør nemlig bære preg av dialogbegrepet. Med dette legges det vekt på at samtalene bør bære preg av gjensidighet og likeverd som er to begreper Dysthe (2001, s. 13) fremhever som viktige i dialoger. Dersom dialogene bærer preg av disse punktene kan det sikre at elevene opplever spesialpedagogene som genuint interesserte, som igjen kan føre til at relasjonen oppleves som mer støttende for elevene.

Spesialpedagogene treffer elevene sine et betydelig antall mindre timer i uken enn det kontaktlæreren gjør. Her viste de til ulike utfordringer og muligheter ved at de treffer elevene sjeldnere. Når Spurkeland (2011, s. 30-31) løfter frem etableringsfasen som viktig i relasjonsarbeid, kan dette ses på det som en utfordring for spesialpedagoger, som i mange tilfeller treffer elevene sjeldnere enn det kontaktlærer gjør. Denne fasen kan derfor ta lengre tid ettersom de har færre timer i løpet av skoleuken til å etablere kontakt. Dette er noe Dina trekker frem under intervjuet. Hun har, i tillegg til enkeltelever, noen klasser hun er faglærer i. Hun erfarer at det tar lengre tid å etablere relasjoner når hun treffer enkeltelevne så sjeldent. På den andre siden viser Camilla til at hun opplever at hun kan gå mer i dybden med enkeltelevne og at hun derfor etablerer sterkere relasjoner. I motsetning til Dina har Camilla kun enkeltelever. Dette kan tyde på at dersom spesialpedagoger kun har enkeltelever å forholde seg til, kan dette føre til at relasjonene kommer raskere og blir sterkere, enn dersom de i tillegg er faglærere i andre klasser og derfor har langt flere elever å forholde seg til. For som Drugli (2012, s. 44) viste til er positive relasjoner ofte av enda større betydning for barn med spesielle behov, som styrker behovet for en rask etableringsfase.

Mitchell (2014, s. 254) viser til at ved å sette høye, men oppnåelige krav til eleven, kan være med på å bidra til økt mestringsfølelse hos eleven, samtidig som det er en god metode for å

arbeide med relasjoner på. Ved at eleven opplever å få oppgaver hvor han/hun må strekke seg litt, vil kunne føre til en større mestringsfølelse. Som vi har sett så erfarte Astrid at hun i enkelte tilfeller var redd for å utfordre elever som hadde måloppnåelser noen trinn bak resten av klassen. På kort sikt vil dette gi mestringsfølelse for eleven, da de opplever at de ikke møter på noen utfordringer i skolearbeidet og de mestrer de oppgavene de får tildelt. På lang sikt derimot vil det kunne føre til at eleven blir stående på stedet hvil, noe som vil forsinke utviklingen enda mer. I Astrid sitt tilfelle ga eleven beskjed om at oppgavene var på et for lavt nivå, hvorpå Astrid kunne finne frem oppgaver på et mer utfordrende nivå. I tilfeller hvor eleven ikke føler seg trygg nok til å gi denne beskjeden kan det føre til brudd i relasjonen, på grunn av den asymmetriske relasjonen som spesialpedagog og elev står i, der spesialpedagogen har en naturlig overordnet aktørrolle (Lassen & Breilid, 2010, s. 17). For noen elever kan denne asymmetriske relasjonen være vanskelig, dersom de oppfatter spesialpedagogen som en autoritet og dermed ikke våger å fortelle at nivået er for lavt. I slike tilfeller er det enda mer essensielt at relasjonen er trygg og stabil, slik at spesialpedagog og elev blir likeverdige aktører. I tilfellet Astrid viste til oppfatter jeg det som at de har en god dialog som bærer preg av likeverd og gjensidighet. Dette kan ses i tråd med Dysthe (2001, s. 13) og Limstrand (2006, s. 30) som påpeker at en dialog bør oppleves som harmonisk og gjensidig, samt viktigheten at dialog må ligge til grunn for at elevene oppnår faglig og sosial utvikling.

I relasjonsarbeidet så alle spesialpedagogene på bruk av både friminutt og fritimer til å etablere og opprettholde relasjonene som svært positivt. Dette var en arena hvor de kunne snakke om andre ting enn skole, og også observere elevene i samhandling med medelever. Lassen og Breilid (2010, s. 12) viste til at elevsamtalene består av både uformelle og formelle samtaler, der de uformelle kan foregå i gangene eller friminuttene for eksempel. Disse to formene for samtaler bør ses i sammenheng, da det blir vesentlig å følge opp samtaleemner fra de formelle samtalene i de uformelle. Samtidig blir det viktig å bruke den informasjon de innhenter i de uformelle samtalene, inn i både de formelle samtalene og inn i undervisningen. Dersom spesialpedagogene lytter og følger opp de temaene som blir diskutert utenfor klasserommet, kan det føre til at eleven i større grad føler seg sett og hørt i relasjonen. Det ble tidligere vist til at de fire spesialpedagogene har ulike stillinger ved sine respektive skoler og de har derfor ulike utgangspunkt for å ta i bruk fritimer i relasjonsarbeidet. Camilla har en hel dag uten undervisning og har derfor store muligheter for å oppsøke elevene for en formell eller uformell samtale. Dina og Beate har derimot ingen fritimer i løpet av skoleuken som de

kan benytte for å bygge og vedlikeholde relasjonene. Som Drugli (2012, s. 37) poengterte må lærere gå aktivt inn for å bedre relasjonene dersom de opplever det som utfordrende. I slike tilfeller blir det svært sentralt at spesialpedagogene har litt marginer i skolehverdagen, slik at de kan bruke blant annet fritimer og friminutt til å oppsøke elevene for å etablere og vedlikeholde relasjonene. For som nevnt tidligere treffer de som regel eleven sjeldnere enn det kontaktlærer gjør, som styrker behovet for fritimer til å bruke i relasjonsarbeidet. Dette viste Astrid til i resultatene, ved at ledelsen ser nytten av å gi spesialpedagogene litt slingringsmonn i hverdagen. På denne måten får Astrid fulgt opp elevene sine dersom det skjer sykdom og nye assistenter eller vikarer må inn. Dette sørger for at elevene alltid blir ivaretatt og opplever trygghet i skolehverdagen.

Kommunikasjon foregår ikke kun verbalt, det foregår like mye nonverbal kommunikasjon. I møte med elever blir det derfor viktig å være oppmerksom på hvordan ditt nonverbale språk kommuniserer, ettersom elevene er minst like vare på dette som det verbale. I resultatene ble det vist til at spesialpedagogene var oppmerksomme på hvordan deres nonverbale språk kunne oppleves av elevene, samtidig som de var bevisst på hvor vare elever er for nettopp dette. Dette kan ses i lys av de fire kommunikasjonsferdighetene som Lassen og Breilid (2010, s. 67) tidligere viste til: minimale responser, verbal kommunikasjon, nonverbal kommunikasjon og kontakt. Dette er ferdigheter alle lærere besitter, men som de bør være ekstra oppmerksomme på i samtaler med elever. De fire ferdighetene må ses i sammenheng, da dette vil gi størst effekt på elevsamtalen. Det vil si at et stort fokus på det nonverbale språket, uten å reflektere rundt de tre andre, ikke nødvendigvis vil gi full effekt. Det er like betydningsfullt å kommunisere verbalt på en slik måte at eleven opplever samtalen som trygg og genuin. Som vi så i resultatene løftet Camilla frem betydningen av det verbale og det nonverbale opp mot hverandre. Hun var opptatt av hvordan hun beveger seg i gangene og hvilken utstråling hun har, samtidig som hun var opptatt av å bruke mye humor. Dette er i tråd med det Lassen og Breilid (2010, s. 72-73) fremhever som viktig, nemlig å se ferdighetene i sammenheng for å sikre en god elevsamtale. Spesialpedagogene så på det nonverbale språket som svært viktig, men påpekte også at lærere er bare mennesker de og, og at det derfor kan være vanskelig å være oppmerksom på dette til enhver tid, men at de prøver så godt de kan. Hvis vi ser dette opp mot Bateson (sitert i Lassen & Breilid, 2010, s. 68) som viste til at 70 % av tiden er det det nonverbale språket som oppleves som det genuine budskapet, kan det tyde på at behovet for refleksjon og oppmerksomhet rundt det nonverbale bør løftes opp og tillegges enda større vekt. Samtidig er det korrekt som spesialpedagogene hevder. Alle er

mennesker og kan ha dårlige dager eller dager hvor hodet er andre steder, som igjen fører til at de ikke er like oppmerksomme på nettopp dette. Også Brøyn (2017a) viste til betydningen av det nonverbale språket i sin undersøkelse ved noen skoler i Rogaland. Her kom det frem at blant annet kroppsspråk og stemmebruk er noe elevene trakk frem som viktig for lærerne å tenke over.

Astrid løfter særlig frem betydningen av gode relasjoner, sammen med tydelig grensesetting som sentralt i relasjonsarbeidet. Dette kan kjennetegnes ved den autoritative lærerstilen (Pellerin, 2005). Den autoritative lærer er en lærer som preges av høy grad av varme og høy grad av kontroll. Altså en lærer som stadig arbeider mot å videreutvikle relasjonene, samtidig som de kan sette tydelige grenser (Roland, 2011). Denne lærerstilen viser også Mitchell (2014, s. 254-255) og Reite (2016) til at har positiv betydning for elevenes skolehverdag. Som problematisert tidligere kan enkelte lærere oppfatte det faglige som det viktigste aspektet i skolen (Juul & Jensen, 2003, s. 3). Disse lærerne beskrives ofte som de autoritære lærerne. De autoritære lærerne kjennetegnes ved at de ofte har høy grad av kontroll og grensesetting, men desto mindre grad av varme. Det ble vist til at Astrid påpekte behovet for at ledelsen forsøker å matche lærer og elev best mulig, da hun erfarer at elever har behov for ulik tilnærming. Noen trenger stor grad av forutsigbarhet og planlegging, mens andre liker den mer spontane tilnærmingen. På en side kan dette vise et behov for nyanser av de fire lærerstilene i modellen til Baumrind: den autoritative, den autoritære, den forsømmende og den ettergivende (Roland, 2011). På den andre siden er det flere forskningsprosjekter som kan vise til at den autoritative læreren har best resultater i klasserommet, både faglig og sosialt (Mitchell, 2014, s. 256; Walker, 2008, s. 237; Wentzel, 2002, s. 293). Det blir heller sentralt å løfte frem betydningen av at spesialpedagogene, og lærere generelt, bør ha fokus på den autoritative stilen, men samtidig forsøke å tilpasse seg elevenes behov som Astrid viste til.

7.3 Samarbeid på skolen og med hjemmet

7.3.1 Samarbeid på skolen

Heving av relasjonskompetansen til lærere bør være et fokusområde på skolene, da dette kan styrke opplæringen og trivselen til både lærere og elever. Som Lund (2017, s. 25) løftet frem finner vi relasjonskompetanse i læreplanens generelle del, men den ser ut til å måtte vike for faglig kompetanse i skolens styringsdokumenter, noe som kan anses som problematisk da betydningen av positive relasjoner stadig blir mer fremhevet (Brøyn, 2017b; Helstad &

Øiestad, 2017, s. 13; Spurkeland, 2011, s. 37; Wentzel & Brophy, 2014; Wijsman et al., 2015).

Skolekulturen ved en skole har mye å si for relasjonsarbeidet. En skolekultur blir ikke til over natten, den må endres gjennom refleksjon og samhandling. På spørsmål rundt hva spesialpedagogene tenker om skolekulturen med tanke på hvordan det snakkes om elever på sin skole svarte de at dette skal skje bak lukkede dører da de poengterer at det er «ører overalt». Drugli (2012, s. 32-33) og Spurkeland (2011, s. 49) poengterer i tillegg viktigheten av hvordan det snakkes om elever foran kollegaer ettersom kollegaer kan «arve» ditt syn på en elev. Jeg viste i resultatene til at ved Astrid sin skole er det kultur for å slippe ut eventuell frustrasjon for deretter å søke råd fra kollegaer. Dersom dette gjøres på den rette måten og med den rette innstillingen kan en sikre en reflektert og samarbeidende kultur. Dette kan igjen føre til en skolekultur hvor både lærere og elever deler de samme verdier og har de samme målene, samt føler tilhørighet. En slik skolekultur defineres som en positiv skolekultur av Barr og Higgins-D'Alessandro (2007, s. 234). Hvis det derimot er en kultur hvor en slipper ut frustrasjon, bare for å «få det ut», uten et ønske om råd og veiledning fra kollegaer kan en legge til rette for en skolekultur med lite preg av positive relasjoner. Slik spesialpedagogene forteller det oppfatter jeg det som at de oppsøker kollegaer for å få hjelp når de står i de utfordrende relasjonene og at dette aldri blir diskutert i plenum foran andre.

Skolens ledelse er en sentral del av skolekulturen og relasjonsarbeidet ved en skole (Helstad & Øiestad, 2017, s. 170; Pianta, 1999, s. 180). Som vi så i resultatene viste Astrid til at ledelsen ved hennes skole er svært inkluderende og tar ansvar når de ansatte opplever utfordrende situasjoner. Hun viste til at ledelsen stilte seg positive til å gjøre endringer dersom lærere for eksempel opplevde å stå i en utfordrende relasjon over lengre tid. Betydningen av dette ble også løftet frem av Drugli (2012, s. 37) som poengterte viktigheten av å ha en god ledelse i møte med de utfordrende relasjonene. Det kan stilles spørsmål ved om det å bytte om på lærerne i møte med vanskelige relasjoner er den rette måten å gjøre det på. Det kan på den ene siden føre til at eleven opplever å bli forlatt i en relasjon, noe som igjen kan føre til at de blir mer innestengt. Dette kan særlig gjelde elever som sliter med ulike grader av tilknytningsvansker og som derfor kan ha erfart å bli forlatt tidligere. Tilknytningsvansker ble delt inn i fire: trygg tilknytning, utrygg og unnvikende tilknytning, utrygt og ambivalent tilknytning og desorganisert tilknytning. I det desorganiserte mønstret har barnet som regel opplevd grov omsorgssvikt og det vil i disse tilfellene ofte være vanskeligere for lærere å

etablere trygge relasjoner (Drugli, 2012, s. 25). Dersom elever med en slik bakgrunn opplever å bli forlatt på ny, kan dette føre til at de mister troen på de voksne, ved at de flere ganger har erfart å miste voksenpersoner. På den andre siden kan en slik rullering være til det beste for både lærer og elev. Det kan være at andre lærere har mer til felles med eleven, og derfor har større forutsetning for å forstå elevenes livssituasjon og interesser. Kjemien mellom en annen lærer og elev kan også være bedre, som igjen kan sørge for at relasjonen raskere kommer på plass. I tillegg kan det være at eleven opplever den voksne som utrygg, som kan være årsaken til at relasjonen blir utfordrende. Det som blir viktig i et eventuelt bytte er å ta med eleven i avgjørelsen, slik at de opplever at deres stemme blir hørt, samt at de voksne får forklart hvorfor byttet skjer. Ved å la eleven få en stemme med i avgjørelsen kan de voksne også sikre at de får hørt elevenes ståsted. Dette kan ses i lys av betydningen av å anerkjenne den andres mening og oppfattelse i en gitt situasjon som ble løftet opp av Møller og Grøtan (2012, s. 15). Det å gi eleven muligheten til å fortelle sin oppfattelse av situasjonen, kan føre til at det ikke bli behov for omrokkeringer ettersom det kan komme en forklaring på hvorfor relasjonen kan ha blitt oppfattet som utfordrende. Det kan også føre til at de voksne ser behovet for et permanent bytte for å trygge eleven.

Spesialpedagogene virket trygge på hvordan de arbeidet med relasjoner individuelt, men at det i mindre grad foregår relasjonsarbeid kollegialt på disse skolene. Det kom frem under intervjuene at dette skjer på trinnmøter dersom det er elever de diskuterer, eller så foregår dette samarbeidet hovedsakelig spontant og uformalisert mellom kollegaer på arbeidsrommet. Helstad og Øiestad (2017, s. 29) viste til at et kollegafellesskap bør bære preg av refleksjon i samhandling for å videreutvikle både undervisningen og relasjonene. På den ene siden viste spesialpedagogene til et slikt kollegafellesskap ved at de forhører seg med kollegaer når de trenger råd. Men samtidig viser de til at dette i all hovedsak skjer på eget initiativ når de står i en utfordrende situasjon, eller trenger råd om undervisningen. Det er altså ikke et tema for kollegialt arbeid ved de ulike skolene. Dette står i strid med Reite (2017, s. 119) som fremhever betydningen av at relasjonsarbeid bør være tema for kollegial refleksjon og utviklingsarbeid ved enhver skole. Selv om det ikke er et utbredt tema ved skolen som helhet, løfter spesialpedagogene frem et ønske om at temaet relasjonsarbeid bør vektlegges i større grad som et utviklingsarbeid ved skolene. Som Dina påpekte kan relasjoner løse mange problemer, og samtidig være med på å avdekke og redusere eventuelle utfordringer. Dette støttes av Tresselt (2019, s. 71) som fremhever at et kollegialt samarbeid er svært givende, både for det faglige og sosiale, når det blir tildelt nok tid og ressurser.

Ressursrike praktikere ble tidligere løftet frem som et sentralt begrep innenfor kollegasamarbeid. Ressursrike praktikere utvikles gjennom det positive samspillet mellom lærernes individuelle læring og den læringen som foregår i lærerkollektivet (Helstad & Øiestad, 2017, s. 165). Slik spesialpedagogene omtaler kollegasamarbeidet opplever jeg at de kan kjennetegnes som ressursrike praktikere i den forstand at de arbeider individuelt med både undervisning og relasjoner, men at de også gir og mottar råd fra hverandre i kollegiet. Det som derimot kan anses som utfordrende i disse situasjonene er at det i hovedsak er de som deler arbeidsrom som deler kunnskap med hverandre. Samtidig kan det virke som om spesialpedagogene er fornøyd med kollegasamarbeidet, da de opplever å få støtte og råd fra hverandre. Men de viser også til betydningen av å løfte opp relasjonsarbeid som et større kollegialt samarbeid ved skolene.

Spesialpedagoger er avhengige av å ha et tett samarbeid med kontaktlærer og eventuelle assistenter / miljøarbeidere for at eleven skal få det beste utbytte av opplæringen. Som vist i resultatene er alle spesialpedagogene svært fornøyd med samarbeidet med kontaktlærer. De forteller om tette og produktive samarbeid for å sikre at eleven trives og utvikler seg faglig og sosialt. Helstad og Øiestad (2017, s. 156-157) viste til at det er lange tradisjoner i norsk skole at lærere arbeider individuelt, men funnene mine og tallene fra TALIS 2018 (Carlsten et al., 2020) viser til at det kan ha vært en utvikling på samarbeidsfronten. I resultatene ble det vist til at Dina og Beate opplever et tett samarbeid med kontaktlærer, mye fordi de deler kontor og derfor har store muligheter for et spontant samarbeid. Ved at de deler kontor har de store muligheter til å dele kompetanse og erfaringer de gjør seg gjennom hele arbeidsdagen. Dette kan være med på å sikre at eleven opplever støtte gjennom hele skolehverdagen, ettersom spesialpedagog og kontaktlærer kan kommunisere også mellom undervisningstimene. Det ble også vist til at Camilla ikke deler kontor med kontaktlærer, men at de har faste tidspunkt de møtes for å planlegge dagene og året. De har møter hver formiddag og ettermiddag, hvor de legger opp dagen om formiddagen og diskuterer hvordan det har gått på ettermiddagen. Slike samarbeid som her blir beskrevet står i tråd med tallene fra TALIS 2018 (Carlsten et al., 2020) og viser til at spesialpedagogene og kontaktlærerne legger til rette for at elevene skal få et best mulig utbytte av opplæringen.

Når det gjelder samarbeidet med assistenter eller miljøarbeidere ble det vist til delvis ulike erfaringer i resultatene. Camilla har veiledning med assistentene som er inne den resterende

tiden. Ved at hun har denne veiledningen sikrer hun at assistentene har bedre forutsetninger for å bistå elevene, noe som blir avgjørende ettersom de også har et stort ansvar for elevene. Dette samarbeidet kan også ses i lys av de ressursrike praktikerne, dersom veiledningen er en arena hvor spesialpedagog og assistent sammen kan videreutvikle deres kompetanse i møte med eleven (Helstad & Øiestad, 2017, s. 165). Spesialpedagogen innehar mer kompetanse om elevens vansker, men assistenten kan i flere tilfeller ha mer kjennskap til eleven, ettersom assistentene ofte treffer eleven oftere. Dette viste Dina til i resultatene. Hun erfarer at det er delvis problematisk at det ikke er lagt opp til noe samarbeid mellom spesialpedagog og miljøarbeideren når miljøarbeideren treffer elevene oftere enn det hun selv gjør. Ved at det ikke er lagt opp til et samarbeid mellom disse to, kan det føre til at eleven mister dyrebar støtte. I dette tilfellet vil en støttende og involverende ledelse som ser behovet for et større samarbeid være av stor betydning. For som Drugli (2012, s. 32-33) påpeker er betydningen av en støttende og involverende ledelse av stor viktighet.

7.3.2 Samarbeid med de foresatte

Et tett samarbeid med de foresatte blir sett på som sentralt for å bygge gode relasjoner og for elevenes læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2016) og det ble løftet opp som sentralt for alle spesialpedagogene. Mitchell (2014, s. 78-79) viser i sin forskning til at regelmessig kontakt med de foresatte er sentralt i det spesialpedagogiske arbeidet og Dalen og Tangen (2018, s. 228) kan vise til at det ofte er hyppigere kontakt mellom skole og foresatte til barn med spesielle behov.

Spurkeland (2011, s. 31) legger vekt på det første møtet mellom skolen og de foresatte som viktig. Det er i dette møtet grunnlaget for det videre samarbeidet blir lagt. Dette kan ses i tråd med hvordan Camilla møter de foresatte. Med en gang hun får vite hvilke elever hun skal ha, tar hun umiddelbart kontakt med de foresatte for å legge til rette for et godt samarbeid. Da informerer hun om at hun er tilgjengelig når de måtte behøve det. At de foresatte opplever at spesialpedagogen er tilgjengelig når de måtte ha behov for det løftes også frem av Webster-Stratton (2005, s. 38) som en metode for å styrke relasjonene mellom skole og hjem. Camilla påpeker at hun kan gjøre dette fordi hun kun har tre elever, men for lærere eller spesialpedagoger som har langt flere elever kan dette være utfordrende å få til, da mange kan ønske å skille jobb og privat. Ved å ta kontakt tidlig, presentere seg selv og gi litt informasjon om det kommende skoleåret kan hun raskt etablere en relasjon hvor de foresatte opplever henne som genuint interessert i barnet deres. Videre i samarbeidet legger hun stor vekt på å

formidle de positive situasjonene fremfor de negative, da hun erfarer at dette bare svekker relasjonen dem i mellom. Dette er i tråd med hva Mitchell (2014) viste til har positiv effekt på samarbeidet, nemlig å innlede samtalene med positive hendelser. Å fokusere på de positive hendelsene kan ha god effekt på samarbeidet, da de foresatte kan oppleve at skolen anerkjenner det positive eleven gjør, og ikke bare merker seg det negative. Nordahl (2007, s. 23) viser til at de foresatte bør tildeles en stor rolle i samarbeidet, noe som igjen vil kunne sikre at de får en sterkere innflytelse på barnets læring og utvikling. Ved at Camilla tidlig tar kontakt, og opprettholder den jevne kontakten utover skoleåret sikrer hun nettopp dette.

Spesialpedagogene så alle betydningen av et tett og godt samarbeid, men de kunne vise til ulike typer samarbeid. Camilla, og til en viss grad Astrid, viste til et direkte samarbeid med de foresatte, mens Dina og Beate kunne fortelle at samarbeidet foregår gjennom kontaktlærer. Et tett og godt samarbeid kjennetegnes ved gjensidig respekt, felles ansvar, tett dialog og gjensidig innflytelse (Dalen & Tangen, 2018; Mitchell, 2014; Nordahl, 2007). Ut fra disse kjennetegnene kan det være problematisk at samarbeidet foregår gjennom kontaktlærer ettersom spesialpedagogen ikke får den samme muligheten til å etablere en relasjon til de foresatte, samtidig som deres tanker og erfaringer formuleres gjennom et tredje ledd i stedet for at det skjer direkte til de foresatte. Forskning og teori på skole – hjem – samarbeid tar i hovedsak for seg et samarbeid som bærer preg av at partene har fysiske møter (Bø, 2011; Hornby, 2011; Nordahl, 2007) noe kontaktlærer er pålagt å ha gjennom skoleåret (Opplæringslova, 1998, § 8-2 andre ledd). Spesialpedagoger er en viktig del av elevens skolegang og som St. Clair og Jackson (2006) påpeker er samarbeidet i enkelte tilfeller enda mer betydningsfullt for elever med spesielle behov. Det er derfor grunn til å tro at samarbeidet burde inkludere spesialpedagogen i tillegg til kontaktlærer, da spesialpedagogen innehar kompetanse som kan hjelpe de foresatte. Når Dina og Beate erfarer et tett og godt samarbeid med de foresatte gjennom kontaktlæreren styrker det i tillegg behovet for et enda tettere samarbeid mellom spesialpedagogen og kontaktlæreren. Ut fra resultatene kan det derimot tyde på at alle spesialpedagogen opplever samarbeidet med de foresatte som godt, uavhengig av om det skjer direkte eller indirekte gjennom kontaktlærer.

Camilla viste til at hun var opptatt av å trygge de foresatte i deres rolle og spille de gode, gjennom samarbeidet. Dette kjennetegnes ved empowermentprinsippet som vi finner i samarbeidsforståelsen som setter de foresatte i sentrum. Under denne samarbeidsforståelsen viser Dalen og Tangen (2018, s. 223-224) til at spesialpedagogene inntar en ressursoppfatning

av de foresatte. Det ble tidligere vist til to samarbeidsforståelser der den andre setter fagfolk i sentrum. Det er fordeler og ulemper ved begge formene, og ulike typer foresatte vil muligens ha behov for ulik form av samarbeidet. For foresatte som opplever å ha lite kompetanse og som føler seg utrygge i rollen, vil en spesialpedagog som setter seg selv i sentrum muligens være mest hensiktsmessig. På denne måten kan de foresatte oppleve en trygghet ved at barnet deres får den faglige kompetansen de har bruk for gjennom denne personen. Samtidig vil ikke barnet gå på skolen for alltid, og det blir viktig at både barnet og de foresatte lærer å takle de utfordringer de kommer til å møte på. Ved å arbeide med en ressursoppfatning av de foresatte og med fokus på å styrke de i deres rolle som foresatte, vil en kunne gi eleven bedre vilkår ved at både skolen og de foresatte innehar kompetanse og kunnskap som kan hjelpe de. De to samarbeidsforståelsene er svært forenklede, og den beste formen for samarbeid finnes mest sannsynlig i en glidende overgang mellom disse. Camilla viste videre til at hun har hyppig kontakt med enkelte foresatte, hvor de ringer for å høre hva de skal gjøre med for eksempel et utslett barnet har fått. Slik jeg tolker det beveger Camilla seg mellom de to samarbeidsforståelsene. Hun er på den ene siden opptatt av å hjelpe de foresatte til å møte utfordringer på egenhånd, men hun stiller seg disponibel til å bidra med den kompetansen hun innehar. Ved et slikt tett samarbeid vil mest sannsynlig de foresatte oppfatte spesialpedagogen som støttende og kompetanserik, og dermed utvikle positive relasjoner, som igjen kan smitte over på eleven sin relasjon ovenfor spesialpedagogen. Her kan det utvikles en positiv spiral som Spurkeland (2011, s. 49) mener vil gagne alle parter i relasjonen. Den positive spiralen går ut på at elev og lærer trives sammen, og at eleven derfor går hjem og forteller positivt om læreren. Da kan også de foresatte få et positivt syn på læreren og skolen, som igjen kan føre til at de snakker positivt om skolen i sin omgangskrets.

Som nevnt i resultatkapitlet fortalte spesialpedagogene om ulike planer de tar i bruk for å sikre den jevnlige kontakten. På Astrid sin skole har de tatt i bruk et toveis kommunikasjonsskriv mellom skole og hjem, hvor de kan skrive om hendelser som har skjedd eller ting den andre parten burde være klar over. Her fortalte Astrid om hvordan hun tar med eleven når hun skriver om hendelser som har funnet sted i hennes undervisning. Hun legger aldri noe inn i kommunikasjonsskrivet før hun har fått det godkjent fra eleven, og dersom han/hun ikke godkjenner det så skriver de det på en annen måte sammen, noe hun mener styrker relasjonen deres og. Ved å ta med elevene på denne måten må spesialpedagogene være helt sikre på at relasjonen er så trygg at eleven tør å si i mot spesialpedagogens oppfatning av situasjonen. Her vil det å anerkjenne at andre kan ha en ulik

oppfatning av en situasjon være vesentlig for spesialpedagogene (Møller & Grøtan, 2012, s. 15). Dersom elevene ikke føler seg trygge nok til å si seg uenig kan det føre til at eleven ikke føler seg sett og forstått i situasjonen. I Astrid sitt tilfelle fokuserer hun på at teksten skal skrives sammen, slik at begge parter opplever at deres mening blir sett og anerkjent. I slike tilfeller blir speiling av ord relevant. Å speile ordene til elevene kan sikre at eleven blir forstått, samtidig som det gir eleven muligheten til å utfylle eller forklare mer inngående i følge Lassen og Breilid (2010, s. 72-73). En slik tydelig og forutsigbar kommunikasjon viser også Jeynes (2012, s. 728) til. Han har gjennom en metaanalyse funnet ut at tydelig kommunikasjon mellom skolen og foresatte har bevist effekt på elevens utvikling.

7.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på resultatene mine opp mot relevant teori og tidligere forskning. Momentene spesialpedagogene fremhevet som viktige i relasjoner generelt fremheves også som viktige blant teoretikere og tidligere forskning angående temaet. Vi ser blant annet at å vise interesse ovenfor eleven, kroppsspråk og ros blir vist til som viktig i relasjoner, noe også tidligere forskning viser til (Brøyn, 2017a; Reite, 2016).

I etableringsfasen er innhenting av informasjon viktig for å sikre at eleven får et godt utbytte av opplæringen. Samtidig er det å bruke tid på å bli ordentlig kjent betydningsfullt for det videre relasjonsarbeidet, som jeg drøftet i tråd med Spurkeland (2011, s. 30-31) og hans erfaring av betydningen av en etableringsfase. Videre i opprettholdelsen av relasjoner ble bruk av blant annet friminutt fremhevet. Dette ble drøftet mot Lassen og Breilid (2010, s. 12) sin forståelse av de uformelle og formelle elevsamtalene. Avslutningsvis i etablerings- og vedlikeholdsfasen ble betydningen av det nonverbale språket trukket frem. Dette ble blant annet sett i sammenheng med Bateson (sitert i Lassen & Breilid, 2010, s. 68) som hevder at det nonverbale språket oppleves som det genuine budskapet 70 % av tiden.

Skolekulturen ved de ulike skolene ser ut til å preges av den positive skolekulturen som ble definert av Barr og Higgins-D'Alessandro (2007, s. 234). Det er derimot interessant å se at det er svært lite kollegialt arbeid om relasjoner, som ble drøftet opp mot Reite (2017, s. 119) sin forståelse av kollegialt utviklingsarbeid ved skoler. Helt avslutningsvis i drøftingskapitlet ble samarbeidet med de foresatte fremhevet. To av fire spesialpedagoger har ikke direkte kontakt med de foresatte, noe som ble problematisert når blant annet St. Clair og Jackson (2006) og

Dalen og Tangen (2018, s. 228) viser til at samarbeidet mellom skole og foresatte til barn med spesialundervisning i mange tilfeller er av enda større betydning. Allikevel virket spesialpedagogene å være fornøyde med samarbeidet og de erfarte at det fungerte veldig bra.

I det neste kapitlet vil jeg forsøke å besvare problemstillingen ved å ta opp tråden fra drøftingskapitlet. Jeg vil også belyse noen mulige innfallsvinkler til videre forskning som jeg har kommet over i dette arbeidet.

8.0 Avslutning

I denne studien har jeg forsøkt å belyse hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjoner, da jeg så et behov for å undersøke dette på bakgrunn av at det er svært lite forskning og teori som omhandler temaet. Problemstillingen var følgende: *Hvordan arbeider spesialpedagoger med å etablere og opprettholde relasjoner til elevene?* Med disse forskningsspørsmålene:

1. Hva legger spesialpedagoger i begrepet lærer – elev – relasjoner?
2. Hvordan arbeider spesialpedagogene med relasjoner i praksis?
3. Hvordan er foresatte og kollegaer tatt med i relasjonsarbeidet?

Det er ikke mulig å generalisere med et så lite utvalg, men jeg vil videre løfte opp hovedfunnene fra forskningsprosjektet, mens jeg forsøker å besvare problemstillingen.

Lærer – elev – relasjon er et komplekst begrep, noe resultatene mine også kunne vise til. Spesialpedagogene la vekt på delvis ulike momenter som kjennetegner relasjonen. Overordnet ble det vist til trygghet, tillitt, bruk av ros og perspektivtaking som sentrale momenter i en lærer – elev – relasjon. Disse punktene ser vi igjen hos flere teoretikere når de beskriver relasjonen (Limstrand, 2006; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010; Spurkeland, 2011; Webster-Stratton, 2005), noe som styrker spesialpedagogenes forståelse av lærer – elev – relasjonen. Etersom det er et komplekst begrep vil det naturlig nok være ulike oppfatninger av hva som skal kjennetegner relasjonen, men funnene fra det første forskningsspørsmålet viser at spesialpedagogene er reflekterte og trygge på hva en positiv relasjon bør bære preg av.

I etableringsfasen ble først innhenting av informasjon vektlagt som viktig. Dette er elever som har behov for å møte pedagoger med kompetanse som treffer deres behov, og innhenting av informasjon blir derfor svært betydningsfullt for å legge til rette for opplæringen. Samtidig blir det i disse situasjonene viktig å være oppmerksom på at du ikke overtar en tidligere lærers syn på eleven, som ble løftet opp av både Drugli (2012, s. 32-33) og Spurkeland (2011, s. 49). Videre var bli – kjent – perioden en periode hvor spesialpedagogene la bort det faglige og fokuserte på å bli kjent med elevene. Å bruke tid i oppstarten på å bli kjent fremheves blant annet av Spurkeland (2011, s. 30-31). Men for spesialpedagoger som treffer elevene sjeldnere kan det også være en idé å bruke denne tiden utenfor skolegården, da det å komme seg ut fra skolen kan ha positiv effekt på kontaktetableringen for mange elever. I denne fasen er de i tillegg opptatt av å lære om elevenes interesser for å bruke dette inn i undervisningen.

Videre løftes mestringsfølelse, den autoritative lærer og bruk av friminutt og fritimer som sentrale momenter for å vedlikeholde relasjonen. Mestringsfølelse er svært sentralt for elever med spesialundervisning, da de ofte kan ha møtt mer motgang enn andre elever. Samtidig blir det viktig at spesialpedagogene ikke gir for lette oppgaver, kun for å sikre at eleven opplever mestring. Dersom det skjer over tid og eleven ikke er trygg nok i relasjonen, kan det føre til brudd i relasjonen på grunn av den asymmetriske relasjonen lærer og elev står i (Lassen & Breilid, 2010, s. 17). Flere teorier og tidligere forskningsprosjekter kan vise til at den autoritative lærer er den som har best effekt i klasserommet (Mitchell, 2014, s. 256; Walker, 2008, s. 237; Wentzel, 2002, s. 293). Denne lærerstilen, sammen med et fokus på å tilrettelegge for hver enkelt elev, kan vise seg å være av svært positiv karakter for elevenes faglige og sosiale utvikling. Bruk av friminutt og fritimer blir i tillegg løftet frem som en metode for å vedlikeholde relasjonen. I disse tilfellene blir det blant annet løftet frem et behov for at spesialpedagogene får et slingringsmonn, slik at de kan bruke blant annet fritimer til å videreutvikle relasjonene. Bruk av slike formelle samtaler løftes også frem som svært betydningsfullt av Lassen og Breilid (2010, s. 12). Avslutningsvis i etablerings- og vedlikeholdsfasen ble betydningen av det nonverbale språket trukket frem. Bateson (sitert i Lassen & Breilid, 2010, s. 68) viste blant annet til at 70 % av tiden er det det nonverbale språket som oppleves som det genuine budskapet, noe som styrker behovet for oppmerksomhet og kunnskap rundt hvordan spesialpedagoger og lærere bør bruke det nonverbale språket i skolehverdagen.

Samarbeid med kollegaer og foresatte er en viktig del av relasjonsarbeidet. Skolekulturen ved en skole spiller en stor rolle og det blir derfor viktig at de ansatte har et fokus på like verdier, mål og at alle skal føle tilhørighet som ble definert som en positiv skolekultur av Barr og Higgins-D'Alessandro (2007, s. 234). Spesialpedagogene viste til at all prat om elever hovedsakelig skal foregå bak lukkede dører, som er i tråd med Spurkeland (2011, s. 49) som mener at kollegaer kan «arve» ditt syn på eleven. Dersom dette overholdes og all kommunikasjon om elever har en positiv vinkling hvor målet er å få råd, vil skolekulturen kunne være med på å styrke relasjonsarbeidet. Videre er kollegasamarbeid og en støttende ledelse sentralt. Det ble vist til gode samarbeidsrutiner med kontaktlærer, noe som er svært sentralt for elever med spesialundervisning. Spesialpedagogene løftet derimot opp et behov for mer kollegialt arbeid med relasjoner, da de opplevde at dette i hovedsak skjer uformelt med kollegaer. Dette støttes av Reite (2017, s. 119) som poengterer at relasjonsarbeidet bør være emne for kollegial refleksjon.

Avslutningsvis ble behovet for et tett samarbeid med de foresatte drøftet. Det var ulike metoder for å få til et godt samarbeid. Kun en av fire spesialpedagoger hadde direkte samarbeid med de foresatte til alle sine elever. To av spesialpedagogene hadde ingen kontakt, da all kontakt foregikk gjennom kontaktlærere, og siste hadde tett kontakt med enkelte foresatte. Når St. Clair og Jackson (2006) viser til at samarbeidet med de foresatte ofte er enda viktigere for elever med spesialundervisning er det interessant å se at spesialpedagoger i enkelte tilfeller ikke har noen direkte kontakt med de foresatte. På den andre siden erfarer de at samarbeidet gjennom kontaktlærer fungerer veldig bra. I tilfeller hvor spesialpedagoger har direkte samarbeid med de foresatte blir det viktig å styrke de foresatte i deres rolle. Dette kan gjøres gjennom et fokus på empowermentprinsippet som Dalen og Tangen (2018, s. 223-224) poengterer.

Spesialpedagogene oppfattes som trygge og reflekterte i deres relasjonsarbeid. De viser til konkrete metoder for å etablere og vedlikeholde relasjonen, og de er i tillegg reflekterte rundt hvordan kollegaer og foresatte kan bidra med å styrke enkeltrelasjonene.

8.1 Implikasjoner for videre forskning

Gjennom dette arbeidet har jeg sett noen muligheter for videre forskning som jeg nå vil fremheve. I mange tilfeller treffer ikke spesialpedagogene elevene like ofte som kontaktlærere, som kan føre til at arbeidet tar lengre tid. Alle mine informanter arbeidet på relativt små skoler, noe som førte til at de traff elevene ofte i gangene og i friminuttene. En mulig fortsettelse av denne studien som ser på hvordan spesialpedagoger på større skoler arbeider med relasjoner og deres tanker om temaet er derfor av interesse. Informantene mine var kun kvinner, mye fordi det er en overvekt av damer som arbeider som spesialpedagoger. En videre studie kunne derfor sett på likheter og ulikheter i hvordan kvinner og menn arbeider med relasjoner.

Videre løftet spesialpedagogene frem et behov for mer kollegialt samarbeid om relasjoner, da de erfarte at dette i hovedsak foregår uformelt på kontorene. Flere peker på at relasjonsarbeid bør være et emne for kollegial refleksjon på alle skoler (Helstad & Øiestad, 2017; Reite, 2017; Tresselt, 2019), noe som styrker behovet for videre forskning om hvordan det arbeides med relasjoner på et mer overordnet nivå i skolen. Lund (2017, s. 25) problematiserte tidligere at relasjonskompetanse ser ut til å vike for faglig kompetanse i skolens

styringsdokumenter, som gir enda større grunn til å undersøke hvordan skoler arbeidet med relasjoner.

Teori og tidligere forskning belyser behovet for et tett samarbeid med foresatte, men det er svært lite forskning som omhandler hvordan spesialpedagoger samarbeider med de foresatte. Det ble tidligere vist til resultater fra SPEED-undersøkelsen som viste at foresatte til barn med spesialundervisning er mer fornøyd med samarbeidet enn foresatte til barn uten spesialundervisning (Reite, 2018). Undersøkelsen viser til hvordan foresatte opplever samarbeidet med skolen generelt. Spesialpedagoger er en svært viktig del av elevenes opplæring, og det er derfor stor grunn til å tro at dette samarbeidet bør inkludere de. Dette løfter behovet for et mer inngående forskningsprosjekt som omhandler hvordan spesialpedagoger blir inkludert i samarbeidet mellom kontaktlærere og foresatte.

9.0 Litteraturliste

- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W., O' Beirne–Kelly, H. & Kilmer, S. L. (2003). A Secure Base in Adolescence: Markers of Attachment Security in the Mother–Adolescent Relationship. *Child Development*, 74(1), 292-307. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00536>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.231-250>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brøyn, T. (2017a). Alle elever ønsker å bli sett. *Bedre skole*, 29(1), 18-19. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Brøyn, T. (2017b). Godt relasjonsarbeid gir effektive skoler. *Bedre skole*, 29(1), 16-17. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Bæck, U. D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet «Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school.»* (06/2007). Hentet fra <https://nsd.no/data/individ/publikasjoner/NSD1199%20Foreldreinvolvering%20i%20skolen%20SF%2006-2007.pdf>
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlsten, C., Throndsen, I. & Björnsson, J. K. (2020). TALIS 2018: Høy samarbeidskultur i norske skoler. Hentet 15.04.20 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/talis-2018-hoy-samarbeidskultur-i-norske-skoler/>
- Dalen, M. & Tangen, R. (2018). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet 29.06.20 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.583.9142&rep=rep1&type=pdf>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fog, J. (2019). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (3. utg.). København: Akademisk forlag.
- Grøgaard, J. B., Næss, J. & Opheim, V. (2010). *De gamle er eldst? Betydningen av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 6. og 10. trinn i grunnsopplæringen* (34/2010). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279405/NIFUrapport2010-34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Halvorsen, T. (2018). Glimt fra tilknytningsteoriens historie. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 95(01), 50-69. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2018-01-05>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør : verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- HiVolda. (u.å.). Prosjektorganisering SPEED. Hentet 31.05.20 fra <https://www.hivolda.no/Forsking/Forskingsprosjekt/speed-prosjektet/prosjektorganisering-speed>
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education : building effective school-family partnerships*. New York, NY: Springer New York.
- Jahnsen, H. (2013). Hva er skolekultur? Hentet 13.04.20 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/skolekultur/hva-er-skolekultur-article117303-21088.html>
- Jensen, P., Ulleberg, I. & Keeping, D. (2019). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Pædagogisk relationskompetence : fra lydighed til ansvarlighed* (2. utg.). København: Apostrof.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis : et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Limstrand, K. (2006). *Elevsamtalen : en kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre skole*, 29(1), 20-25.
Hentet fra
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). London: Routledge.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Møller, L. & Grøtan, S. (2012). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Mørch, W. T. (2019). Abraham Maslow. Hentet 03.03.20 fra https://snl.no/Abraham_Maslow
- NESH. (2015). Hvem er vi? Hentet 20.01.20 fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hvem-er-vi/>
- NESH. (2016). B. Hensyn til personer (5-18). Hentet 20.01.20 fra
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*.

- København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283-303. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.02.003>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pomeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482. <https://doi.org/10.1080/01425699995218>
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *School Community Journal*, 19(2), 9-26. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867966.pdf>
- Reite, G. N. (2016). Lærer - elev - relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 81(5), 56-67. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202016.pdf>
- Reite, G. N. (2017). Ungdomsskulelever med spesialundervisning og deira relasjon til læraren. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 102-122). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Reite, G. N. (2018). Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 83(2), 55-68. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202018.pdf>
- Rimm-Kaufman, S. & Sandilos, L. (2010). Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning. Hentet fra <https://www.apa.org/education/k12/relationships>
- Roland, P. (2011). Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere regressiv atferd? Hentet 12.04.20 fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137069/Laringsmiljosenteret/Pdf/Respekt_temahefte_Problematferd.pdf

- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. Hentet 13.04.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing : the art of hearing data* (3. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Ruud, E. B. (2017). Relasjoner. *Spesialpedagogikk*, 82(02), 4-4. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202017.pdf>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development: Teacher-Child Relationships from an Attachment Perspective*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St. Clair, L. & Jackson, B. (2006). Effect of Family Involvement Training on the Language Skills of Young Elementary Children from Migrant Families. *School Community Journal*, 16(1), 31. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794803.pdf>
- Tangen, R. (2018). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tresselt, M., A. (2019). Kollegial læring - lettere sagt enn gjort. *Bedre skole*, 31(3), 66-71.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvund, S. E. (2020). Barneoppdragelse. Hentet 19.06.20 fra <https://snl.no/barneoppdragelse>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Lærer - elev - relasjonen. Hentet 27.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Overordnet del. Demokrati og medvirkning. Hentet 20.05.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Overordnet del. Sosial læring og utvikling. Hentet 20.05.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). Skolemiljøtiltak - undersøke. Hentet 29.06.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-undersoke/#samtaler-med-elever>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.
<https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.218-240>
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn* (K. A. Okstad, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wentzel, K. R. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wentzel, K. R. & Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn* (4. utg.). New York: Routledge.
- Wijsman, L., Mainhard, T. & Van Tartwijk, J. (2015). *Handbook of classroom management* (2. utg.). New York ;,Oxfordshire, England: Routledge.

10.0 Vedlegg

10.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Spesialpedagogers relasjonsarbeid i skolen»

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan spesialpedagoger arbeider med relasjonsbygging i skolen. Videre i dette skrivet vil jeg informere om hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan spesialpedagoger arbeider med å etablere, utvikle og opprettholde relasjoner til elevene. Jeg ønsker å intervju deg som spesialpedagog og høre dine tanker og strategier rundt dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitet, Institutt for grunnskolelærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju fire spesialpedagoger på ulike skoler for å høre deres tanker om relasjonsarbeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet innebærer det et intervju om ditt relasjonsarbeid. Intervjuet vil ha en varighet på cirka 45 minutter og ha form som en dialog der hovedkategoriene er kontaktetablering, utvikling av relasjoner og opprettholdelse av relasjoner til elevene. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, deretter transkribert for så å bli slettet umiddelbart etter transkripsjonen.

Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere dersom dere ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke dere. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student Lene Ekornhol Bjerketveit og veileder Emilia Andersson-Bakken som vil ha tilgang til datamaterialet og personopplysninger. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som vil bli holdt atskilt fra øvrige data. Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet så fort transkripsjonen er ferdig.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes [1/7 2020]. Etter prosjektet er avsluttet, vil alle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller 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 OsloMet – Storbyuniversitetet ved Institutt for grunnskolelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert av 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:
Oslomet – Storbyuniversitetet ved Institutt for grunnskolelærerutdanning ved Emilia
Andersson-Bakken. Epost: emanb@oslomet.no
Masterstudent ved Lene Ekornhol Bjerketveit, Epost: lenebjerketveit@gmail.com eller
telefon: 40 24 42 92
Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, Epost: ingrid.jacobsen@oslomet.no
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller
telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Masterstudent

Emilia Andersson-Bakken

Lene Ekornhol Bjerketveit

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Spesialpedagogers relasjonsarbeid i skolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [1/7 2020].

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Spesialpedagogens bakgrunn.

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer? Som spesialpedagog?

Hvordan forstår spesialpedagogen begrepet relasjonsarbeid.

1. Hva legger du i begrepet lærer-elev-relasjon?
2. Hva ser du på som en god lærer-elev-relasjon?
3. Hvordan forstår du begrepet relasjonskompetanse?
4. På hvilken måte tenker du at en lærer-elev relasjon har betydning for elevenes motivasjon og læringsutbytte?
5. Hva tenker du om betydningen av relasjonsarbeid i skolen?

Hvordan arbeider spesialpedagogen med å etablere, utvikle og opprettholde relasjoner.

1. Hvordan møter du nye elever i begynnelsen av skoleåret med tanke på å etablere en relasjon?
2. Hvordan møter du elever som sliter med tilknytningsvansker eller som av andre grunner trekker seg unna? Har du noen strategier for hvordan du får de til å bli trygg på deg?
3. Når dere har fått etablert en god relasjon. Hva mener du er viktig i det videre arbeidet for å opprettholde og utvikle denne relasjonen?

Samarbeid på skolen og med foreldre.

1. Hvordan jobber dere som skole med å etablere gode relasjoner til elevene i begynnelsen av et nytt skoleår?
2. Er relasjonsarbeid noe dere som skole jobber med kontinuerlig i løpet av året?
3. Hvordan er skolekulturen med tanke på relasjonsarbeidet? Hvordan snakkes det om elevene?
4. Hvordan samarbeider du og kontaktlærer om elevene som har rett på spesialundervisning.
5. Hva tenker du om bruk av de foresatte og deres kjennskap til eleven i ditt relasjonsarbeid?

Hvordan påvirker det relasjonsarbeidet at du som spesialpedagog ikke treffer eleven hver dag.

1. I motsetning til kontaktlærer treffer du **kanskje** ikke elevene dine hver dag. Hvordan er dette med på å påvirke ditt relasjonsarbeid?

Avslutning:

Er det noe du vil kommentere eller tilføye?

Har du noen spørsmål?

10.3 Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

18.06.2019 - Vurdert

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 18.06.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

10.4 Vedlegg 4 – Bekreftelse om lagring av forskningsdata på privat PC

Bekreftelse fra OsloMet – storbyuniversitetet

Viser til meldeskjema med referansenummer 999839

i forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt ved OsloMet:

Spesialpedagogers relasjonsarbeid i skolen

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: *Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepenne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.*

I mitt prosjekt skal jeg:

I mitt masterprosjekt skal jeg gjennomføre kvalitative intervjuer med fire spesialpedagoger på fire ulike skoler om deres arbeid med å etablere og opprettholde relasjoner til elever. Personopplysninger som skal behandles er navn, nummer, epostadresse, lydopptak og noen bakgrunnsopplysninger som tid i yrke, kjønn, arbeidsplass og fagbakgrunn. Informantene vil i forkant av intervjuet bli informert om å ikke nevne en tredjepart i intervjuet.

Lydopptakene fra intervjuene vil bli lagret på en passordbeskyttet, privat minnepenn under transkriberingsprosessen, for deretter å bli slettet umiddelbart. Når jeg transkriberer intervjuene vil jeg sitte på en PC som ikke er koblet til internet. Videre vil all av personopplysninger som kan kobles tilbake til informantene bli kodet på en ekstern lagringsenhet, som kun jeg har tilgang til, slik at transkripsjonen kun inneholder koder til de ulike informantene som ingen andre kjenner til.

(Forklar hvilke type personopplysninger som skal behandles, si noe om utvalget og hvordan du skal gjennomføre prosjektet med tanke på behandlingen av personopplysninger; dvs. elektroniske løsninger, lagring, sikringstiltak, osv.)

Viser til OsloMet sin Veileder forskningsprosjekt:

<https://ansatt.oslomet.no/valg-riktig-elektronisk-verktoy-lagringssteder>.

Det følger av retningslinjene her at ikke-sensitive personopplysninger ikke skal lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr uten kryptering. Enheter som har forbindelse med nett skal aldri brukes til lyd- eller videoopptak, f.eks. mobiltelefon og nettbrett.

OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skriving og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

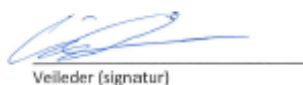
- Aktuelle data skal alltid være kryptert med unntak av når de er i aktiv bruk.
- Før data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- Bruker må gis forsvarlig opplæring i bruk av krypteringsprogram og sikker håndtering av data.

Underskrift fra behandlingsansvarlig institusjon ved veileder «tittel veiledernavn, og instituttleder Vibeke Bjarnø, begge Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU), Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet.

Oslo (dato)

25.10.19

Vibeke Bjarnø
Instituttleder GFU, OsloMet
(sign)



Veileder (signatur)

Emilia Andersson-Bakken

Veileder (navn)