



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Torunn Elisabeth Grude (signatur forfatter)
Veileder: Mari Markussen Lunder Erling Georg Roland	
Tittel på masteroppgaven: Læreres oppfatninger av sin relasjon til elever som har assistentstøtte som en del av sitt opplæringstilbud i barneskolen. Engelsk tittel: Teachers' perceptions of relationship with students who have support from an assistant as part of their educational provision in primary school.	
Emneord: Lærer-elev relasjon, Piantas relasjonsmodell, assistent i skolen, inkludering, kollegialt samarbeid	Antall ord: 25 917 + vedlegg/annet: 4 404 Stavanger, 10.06.21

Forord

Etter mange år som lærer og arbeid med elever som trenger litt ekstra støtte og tilrettelegging i skolen har jeg endelig gjennomført masterstudiet jeg har ønsket så lenge. Jeg har lært utrolig mye gjennom dette studiet, ikke minst gjennom arbeidet med masteroppgaven. Prosessen med å sette seg grundig inn i teori for så å undersøke hvordan dette oppleves i praksis har gitt meg læring og refleksjoner som vil prege mitt videre arbeid som lærer og spesialpedagog.

Jeg ønsker å takke mine veiledere, Mari Markussen Lunder og Erling Roland. Takk for uvurderlig støtte og veiledning. Dere har vært tilgjengelige, positive og tydelige i deres veiledning, noe som har inspirert og motivert meg til arbeidet med oppgaven. Jeg vil også takke kollokviegruppa; Torill Kristine, Eline, Iselin, Tone Regine og Lise for gode diskusjoner, tips og ideer gjennom hele studiet. Det er godt å kjenne fellesskap i dette noe ensomme arbeidet.

Takk til de seks lærerne som sa ja til å bli med på prosjektet mitt og som delte av sine erfaringer og refleksjoner. Takk for kjapp og positiv respons på forespørselen! Det har vært inspirerende og lærerikt å reflektere rundt det dere delte. Takk også til elever, foreldre og kolleger ved Bore Skule, som har gjort arbeidet meningsfylt og som har inspirert meg til å ta fatt på masterstudiet.

Til slutt ønsker jeg å takke mine aller nærmeste for den støtten dere omgir meg med. Takk til Mamma og Pappa for deres urokkelige tro på meg og for praktisk hjelp for å få dette til. Takk til Jonas, Onar, Herman og Viktor for at dere fyller huset med liv og får meg til å koble helt av. Og takk til Oddbjørn, beste mann og beste venn. Du er min store støtte i tykt og tynt.

Torunn Elisabeth Grude, juni 2021

Sammendrag

Tema for masteroppgaven er lærer- elev relasjon i en kontekst der eleven har assistentstøtte store deler av skoledagen. Formålet med studien var å undersøke læreres erfaringer og refleksjoner rundt dette tema, for på den måten å identifisere faktorer som påvirker relasjonen, hva som kan være utfordrende og hva lærere gjør for å bygge relasjon til elever med assistentstøtte. Dette ga problemstillingen:

«Hvilke oppfatninger har lærere av sin relasjon til elever som har assistentstøtte som en del av sitt opplæringstilbud i barneskolen?»

Forskningsgrunnet er studier om bruk av assistent i skolen, og relasjonens betydning for læring, livsmestring og inkludering. Relasjonsteorien er basert på Piantas relasjonsmodell.

Dette er en fenomenologisk inspirert, kvalitativ studie med en hermeneutisk tilnærming, der det er brukt kvalitativt forskningsintervju som metode. Utvalget bestod av seks barneskolelærere, som var kontaktlærere for elever som hadde assistentstøtte gjennom store deler av skoledagen.

Gjennom studien kom det fram at betydningen av samarbeid mellom lærer og assistent og tilstrekkelig avsatt tid til dette skilte seg ut som en sentral faktor for lærernes relasjon til elever med assistentstøtte. Et annet hovedfunn var at det er store individuelle forskjeller mellom lærere i forhold til relasjonskompetanse og bevissthet rundt relasjonsbygging generelt og til elever med assistentstøtte spesielt. Det har også vært lite felles fokus på dette i lærernes utdanning og pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen. Et tredje hovedfunn var at relasjonens betydning for inkludering og den psykologiske dimensjonen av inkludering kom lite til uttrykk gjennom intervjuene.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
1 Innledning	6
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	6
1.2 <i>Studiens formål, hensikt og problemstilling</i>	7
1.3 <i>Oppgavens struktur</i>	8
2 Forskningsgrunnlag	9
2.1 <i>Assistentbruk i skolen</i>	10
2.1.1 <i>Et situasjonsbilde fra den norske grunnskolen</i>	10
2.1.2 <i>Forskning knyttet til effekten av assistentbruk i skolen</i>	11
2.2 <i>Relasjonens betydning for læring, livsmestring og inkludering</i>	13
2.2.1 <i>Relasjonens betydning for faglig og sosial læring og utvikling</i>	13
2.2.2 <i>Relasjonens betydning for livsmestring</i>	14
2.2.3 <i>Relasjonens betydning for inkludering</i>	17
2.3 <i>Piantas relasjonsmodell</i>	18
2.3.1 <i>Lærerperspektivet i Piantas relasjonsmodell</i>	20
2.3.2 <i>Elevperspektivet i Piantas relasjonsmodell</i>	24
2.3.3 <i>Relasjonens kontekst i Piantas relasjonsmodell</i>	26
2.4 <i>Hvordan fremme en positiv relasjon?</i>	29
2.5 <i>Oppsummering av teoridelen</i>	30
3 Metode og analyse	32
3.1 <i>Beskrivelse av metode</i>	32
3.1.1 <i>Kvalitativ forskningsmetode</i>	32
3.1.2 <i>Valg av metode: Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	33
3.2 <i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	34
3.2.1 <i>Fenomenologisk tilnærming</i>	34
3.2.2 <i>Hermeneutisk tilnærming</i>	34
3.2.3 <i>Forforståelse</i>	35
3.3 <i>Utvalg</i>	36
3.4 <i>Intervjuguide</i>	36
3.5 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	37
3.6 <i>Bearbeiding av data</i>	38
3.7 <i>Analyse av data</i>	39
3.8 <i>Studiens troverdighet</i>	40
3.8.1 <i>Reliabilitet</i>	40
3.8.2 <i>Validitet og overførbarhet</i>	41
3.9 <i>Forskningsetiske vurderinger</i>	43
4 Presentasjon av funn	45
4.1 <i>Relasjonens betydning</i>	45

4.1.1	Inkludering av elever med assistentstøtte	46
4.1.2	Relasjonens betydning for inkludering	47
4.2	<i>Faktorer som har betydning for relasjonens kvalitet</i>	48
4.2.1	Faktorer knyttet til relasjonens kontekst	48
4.2.2	Individuelle faktorer	54
4.3	<i>Hva gjør lærere for å styrke relasjonen til elever med assistentstøtte?</i>	55
5	Diskusjon	58
5.1	<i>Relasjonens betydning</i>	58
5.1.1	Relasjonens betydning for inkludering	60
5.2	<i>Faktorer som har betydning for relasjonens kvalitet</i>	61
5.2.1	Faktorer knyttet til relasjonens kontekst	61
5.2.2	Individuelle faktorer	70
5.3	<i>Hva gjør lærere for å styrke relasjonen til elever med assistentstøtte?</i>	71
5.4	<i>Praktiske implikasjoner</i>	74
5.5	<i>Studiens begrensninger og forslag til videre forskning</i>	74
6	Konklusjon/ avslutning	76
	Referanser	79
	Vedlegg	86
	<i>Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD</i>	87
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	90
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i>	92

1 Innledning

Innledningen består av en redegjørelse for studiens bakgrunn, formål og problemstilling, der også avgrensninger og sentrale begreper blir definert. En presentasjon av videre struktur på masteroppgaven avrunder innledningen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Assistenter er en økende ressurs i den norske skolen. Betegnelsen assistent viser til en yrkesgruppe som har en støttefunksjon for elever, lærere og annet personell i skolen. Assistenter har ikke pedagogisk utdanning og skal ikke ha undervisningsansvar i skolen (Nymo, 2017; Opplæringslova, 1998). I perioden 2006-2015 økte antall assistenter i skolen med 25 %, mens den tilsvarende økningen for lærere var på 6 % (Navarro, 2015). Økningen begrunnes ut fra en økning i elevtallet i skolen og mer vekt på individuell tilpasning. Ifølge Grunnskolens informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2021) har 48 700 elever enkeltvedtak om spesialundervisning etter §5-1 i Opplæringsloven (1998) skoleåret 2020/2021. Halvparten av disse har assistentstøtte som en del av sitt enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2021). Assistentstøtte for elever er dermed et utbredt fenomen i mange klasserom.

Det er forsket en del på bruk av assistent i skolen (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009; Navarro, 2015; Rambøll, 2010) og effekten dette har knyttet til elevenes faglige resultater, og det finnes noe forskning på hvilken effekt assistentstøtte har på interaksjoner i klasserommet, elevengasjement og lærerens individuelle oppmerksomhet til elever (Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009; Blatchford, Russell, & Webster, 2011; Webster, Blatchford, & Russell, 2013). Det finnes likevel lite forskning knyttet til hvilken betydning assistentstøtten har for lærer-elev relasjonen.

Pianta (2006) definerer relasjon som en dynamisk prosess som regulerer sosial atferd og over tid påvirker det individuelle utfallet hos begge parter. Gjennom samspill vil det utvikles et kommunikasjonsmønster og partene utvikler forventninger til hverandre (Drugli, 2012). Relasjoner er dynamiske, påvirkes av ulike faktorer og er i stadig endring. Forskning konkluderer med at lærer- elev relasjonen er viktig for elevens læring, inkludering og livsmestring (Drugli, 2013; Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 2006; Tvedt & Bru, 2019;

White & Kistner, 1992). Når en ser dette i sammenheng med at mange elever har assistentstøtte store deler av dagen, og ofte får mindre kontakt med læreren i timene, er det interessant å reise spørsmålet om assistentstøttens betydning for lærer-elev relasjonen. I egen praksis som lærer ved en barneskole har jeg ofte sett at i klasser der elever har assistentstøtte store deler av dagen påvirker dette relasjonen mellom lærer og elev. Eleven får gjerne en god relasjon til assistenten, som kan oppleves mer tilgjengelig for eleven. I en hektisk skolehverdag er det da en fare for at assistenten får ansvar for eleven som trenger særskilt tilrettelegging mens læreren tar seg av resten av klassen. Gjennom studiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger har forskning og teori knyttet til lærer-elev relasjon og inkludering, læring og livsmestring fått meg til å reflektere rundt mine erfaringer, og gjort meg mer bevisst på sammenhengen mellom lærer-elev relasjonen og elevens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Dette ledet meg inn på spørsmålet om hvilken betydning elevens assistentstøtte kan ha for lærer-elev relasjonen. Et viktig perspektiv i denne sammenheng er kontaktlærere som har elever som mottar assistentstøtte i klassen sin, og hvordan de opplever lærer-elev relasjonen i en slik kontekst. Jeg ønsker derfor å undersøke nærmere læreres erfaringer og refleksjoner rundt dette, og knytte dette opp mot tidligere forskning og teori.

1.2 Studiens formål, hensikt og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til relasjonsbygging med elever som har assistentstøtte, og ut fra det prøve å identifisere hvilke faktorer som virker inn, hva som kan være utfordrende og hvilke grep som kan gjøres for å styrke relasjonen. Videre ønsker jeg å se om det kan være en sammenheng mellom lærer-elev relasjon, kollegialt samarbeid og inkludering i klassen. Hensikten er å styrke kunnskapen og øke bevisstheten rundt betydningen av å jobbe aktivt for å bygge og opprettholde en god relasjon mellom lærer og elev der eleven også har assistentstøtte.

Problemstillingen jeg har valgt for studien er

Hvilke oppfatninger har lærere av sin relasjon til elever som har assistentstøtte som en del av sitt opplæringstilbud i barneskolen?

Avgrensning

I denne studien blir relasjon undersøkt gjennom lærerens oppfatninger. Utvalget består av seks lærere på barneskoletrinnet som er kontaktlærere for elever som har assistentstøtte. Det

vil bli brukt intervju som metode for å få fram lærernes erfaringer og refleksjoner rundt sin relasjon til elever med assistentstøtte.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i innledning, forskningsgrunnlag, metode og analyse, funn og resultater, diskusjon og konklusjon. Forskningsgrunnlaget er delt i tre hoveddeler; forskning på bruk av assistent, lærer-elev relasjonens betydning og relasjonsteori presentert gjennom Piantas relasjonsmodell. I metodedelen beskrives forskningsdesign, som er kvalitativ og har en hermeneutisk tilnærming. Videre vil funn fra intervjuene bli presentert, for så å bli drøftet opp mot teori. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og mulige konklusjoner. For enkelhets skyld, for anonymitet og bedre flyt i språket vil jeg konsekvent bruke «han» i omtale av lærer, assistent eller elev.

2 Forskningsgrunnlag

Skolen er en viktig arena for barn og unges utvikling sosialt, faglig og emosjonelt. De tilbringer store deler av barndommen sin på skolen sammen med medelever, lærere og andre voksenpersoner. Skolen blir derfor viktig for barnas sosiale tilknytning, inkludering og mestring (Olsen & Traavik, 2010). Relasjoner barnet har til mennesker rundt seg har stor betydning for barnets læring og utvikling (Drugli, 2012). På skolen er relasjonen til læreren viktig for sosial, emosjonell og faglig utvikling og læring (Drugli, 2012). Den har positiv effekt på opplevelsen av tilhørighet i fellesskapet og utviklingen av selvvverd (Linder, 2010). Lærer-elev relasjonen er også betydningsfull for barnets faglige utvikling da den kan bidra til økt engasjement og trivsel, noe som igjen kan gi bedre faglige resultater (Doll, Brehm, & Zucker, 2014). Elevens relasjon til lærer har vist seg å ha særlig betydning for elever med lærevansker og/eller atferdsvansker (Doll et al., 2014). For elever som er i risiko for skjevutvikling vil en positiv og stabil relasjon til lærer kunne fungere som en beskyttelsesfaktor som kan motvirke en slik negativ utvikling (Drugli, 2011). Disse elevene er også blant de som mottar enkeltvedtak etter Opplæringslovens §5-1 (1998), noe som kan tyde på at elever som mottar assistentstøtte er særlig sårbare når det gjelder kvalitet på lærer-elev relasjonen.

Fokus for denne oppgaven er hvordan lærer-elev relasjonen påvirkes av kontekst i tilfeller der eleven har assistentstøtte. Teoridelen tar først for seg relevant forskning knyttet til assistentbruk i skolen, og hvilken betydning dette har for lærer-elev relasjonen. Det neste underkapittelet omhandler lærer-elev relasjonens betydning for elevens læring, livsmestring og inkludering. Siste underkapittel presenterer Piantas relasjonsmodell (Pianta, 1999, 2006) med særlig vektlegging av konteksten rundt lærer-elev relasjon når eleven har assistentstøtte.

2.1 Assistentbruk i skolen

2.1.1 Et situasjonsbilde fra den norske grunnskolen

Det er store forskjeller mellom land for hvilke kvalifikasjoner som kreves for lærerassistenter, og det er også mange ulike begreper som brukes om ansatte i skolen som ikke er lærere, men som likevel jobber direkte med elever. Dette kan gjøre forskning på effekten av «learning support staff» i skolen vanskelig å sammenligne mellom land. I Norden har ikke assistenter ansvar for planlegging, utførelse eller evaluering av undervisning, men brukes som praktiske assistenter for lærere, slik at lærerne kan fokusere på undervisning og ha en større fleksibilitet (Navarro, 2015). Ifølge opplæringsloven (1998) § 10-1 er det krav om relevant faglig og pedagogisk kompetanse for å undervise i grunnskolen og den videregående skole. Videre heter det i § 10-11:

«Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling etter § 10-1 eller § 10-6 kan hjelpe til i opplæringa dersom dei får nødvendig rettleiing. Slik hjelp må berre skje på ein slik måte og i eit slikt omfang at eleven får forsvarleg utbytte av opplæringa. Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling, skal ikkje ha ansvaret for opplæringa» (1998).

I Norge er assistenters hovedoppgave å støtte elever praktisk, sosialt og personlig, men mange assistenter oppgir også faglig og pedagogisk støtte til elever som en av hovedoppgavene (Rambøll, 2010). Det kreves som regel ikke spesielle kvalifikasjoner for å jobbe som assistent i norsk skole, men omtrent 20 % av assistentene har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Rambøll har utført en studie knyttet til assistenters arbeidsoppgaver i Norge. Her kommer det fram at det er et sprik mellom assistentenes og skoleledelsens rapportering. 52 % av assistentene oppgir at de daglig støtter elever med ulike vansker i mindre grupper og 17 % oppgir at de daglig underviser i klasse uten veiledning fra lærer, mens skoleledelsen oppgir henholdsvis 27 % og 0 %. 38 % av assistentene og 6 % av skolelederne oppgir at assistentene daglig eller noen ganger planlegger og evaluerer undervisning alene. Tallene fra Rambølls undersøkelse (2010) viser at det er et sprik mellom Opplæringsloven og det skoleledelsen oppgir, og assistenters praksis i norsk skole.

Ut fra denne situasjonsbeskrivelsen kan en se at assistentstøtte i klasserommet er et utbredt fenomen i skolen, og at mange elever har dette som en del av sitt tilbud om

spesialundervisning. For å få et større innblikk i betydningen dette kan ha for lærer-elev relasjonen, vil vi se på forskning som er gjort knyttet til effekten av assistenter i skolen.

2.1.2 Forskning knyttet til effekten av assistentbruk i skolen

Forskningen på effekten av assistentstøtte i skolen er hentet fra England og Wales. Det finnes lite forskning knyttet til assistenters innvirkning på lærer-elev relasjoner i norsk skole. Norske studier (Navarro, 2015; Rambøll, 2010; Solli, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2021) omhandler først og fremst utbredelse og arbeidsoppgaver for assistenter i skolen, og disse viser mange fellestrekk med situasjonen i de engelske studiene.

The Deployment and Impact of Support Staff (DISS) Project (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009) er det første store longitudinelle studiet som analyserer effekten av støttepersonell i skolen, knyttet til læreres arbeid, undervisning og elevers faglige og sosiale utbytte. Studien er gjort i perioden 2003-2008 i barne- og ungdomsskoler samt spesialskoler i England og Wales. I innsamling av data er det brukt triangulering av metoder, med spørreundersøkelser til de ulike personalgruppene, lærerrapportering av elever, observasjon og intervju. I kjølvannet av DISS- prosjektet ble det gjort en studie som skulle undersøke assistentbruk og deres innflytelse på elevengasjement og individuell oppmerksomhet (Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009). Begge disse studiene er relevante for å belyse lærer-elev relasjon når eleven mottar assistentstøtte. Resultater fra disse studiene vil bli trukket inn i den videre teorigjennomgangen, men noen hovedpunkter vil her trekkes fram.

Ifølge lærerne har assistentene en positiv innvirkning på elevers atferd og sosiale kompetanse, motivasjon og læring (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009). Nærmere undersøkelser viser likevel liten effekt på læringsfremmende atferd, som konsentrasjon, motivasjon og mindre forstyrrende atferd. Gjennomgående funn i undersøkelsen på alle trinn var en negativ korrelasjon mellom mengde støtte elever fikk fra assistenter og deres progresjon i basisfagene engelsk, matematikk og naturfag. Dette kom fram ved at faglig progresjon hos 8200 elever som mottok assistentstøtte ble sammenlignet med lignende elever uten assistentstøtte (Borg, Drange, Fossetøl, & Jarning, 2014). Analyser av interaksjonen mellom elev- assistent og elev- lærer viste at assistentene var mer opptatt av å fullføre oppgaver enn av forståelse og læring, og interaksjonen mellom elev og assistent kunne derfor bli mindre faglig utfordrende. De fant at assistenter ofte lukket samtaler med elever ved å gi

dem svar framfor å stimulere dem til å finne svaret selv. De var dårlig forberedt og gjentok derfor ofte lærerens undervisning i stedet for å utdype det. Manglende forberedelser og fagkunnskap gjorde også at de kunne gi feilaktige eller vage instruksjoner. Det var lite tid avsatt til samarbeid mellom lærer og assistent, bare 25 % av lærerne på barnetrinnet hadde dette, mens det omtrent ikke forekom på ungdomstrinnet.

Flere lærere påpekte at assistentene spilte en svært viktig rolle for inkludering og tilpasning i klassen. Observasjonsstudier viste at elevene i samspill med assistenten var mer aktive og engasjerte, og deltok i større grad i aktiviteter. Assistent til stede i klasserommet ga et økt individuelt fokus og større voksenkontakt generelt i klassen (Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009). Assistentens tilstedeværelse viste også at det ble mer tid til undervisning, mindre tid gikk til atferdskorrigerings, og elevene jobbet i større grad med det de skulle. Dette kan tyde på at assistentens tilstedeværelse kan ha positiv effekt på elevenes læring i klassen, men ikke nødvendigvis for elevene som har tildelt assistentstøtte. Disse elevene fikk mindre tid sammen med lærer, noe som kan ha negativ innvirkning på lærer-elev relasjonen og elevenes læring (Drugli, 2012). Casestudier viste at interaksjonen mellom assistent og elev også kunne gjøre eleven lite selvstendig og ekskludere eleven fra læreren, lærestoffet og medelevene (Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009). Forskerne konkluderer med at assistentene bør få bedre opplæring og veiledning i forhold til arbeid med elever, lærerne bør få opplæring i veiledning og effektiv bruk av assistenter, og de poengterer at det er nødvendig med planleggingstid for assistenten og samarbeidstid mellom lærer og assistent. De påpeker også nødvendigheten av at læreren har det overordnede pedagogiske ansvaret for alle elever (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009).

Studiene som her er presentert fokuserer på effekten av assistent i klasserommet, knyttet til arbeidsforhold, læring, elevengasjement, inkludering og individuell oppmerksomhet (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009; Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009; Webster et al., 2013). Hovedfokuset i den engelske forskningen er på elevenes faglige utbytte. Studiene er hentet fra undervisningssituasjoner, og sier ikke noe om relasjonen mellom lærer og elev utover dette. Det kan derfor være interessant å undersøke nærmere hvordan lærere i norsk skole oppfatter lærer-elev relasjonen når eleven har assistentstøtte.

2.2 Relasjonens betydning for læring, livsmestring og inkludering

2.2.1 Relasjonens betydning for faglig og sosial læring og utvikling

Pianta viser til bred forskning når han framhever betydningen lærer-elev relasjonen har for faglig og sosial utvikling og læring (Pianta, 2006; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring i en sosial sammenheng, og kulturen, språket og fellesskapet rundt eleven danner utgangspunkt for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Sentralt innen denne retningen er Vygotskys sosiokulturelle teori. Et hovedmoment i hans teori er at all intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial interaksjon med omgivelsene (Imsen, 2005). Barnets utvikling går dermed fra det barnet kan gjøre sammen med andre til det det kan mestre alene, og i dette spennet ligger den nærmeste eller den proksimale utviklingssonen. I et sosiokulturelt perspektiv spiller derfor læreren og medelever en viktig rolle for utvikling og læring.

En god lærer-elev relasjon gir bedre betingelser for læring og utvikling ved at det øker trivsel og følelse av tilhørighet (Doll et al., 2014), gir økt engasjement og mestringstro (Bergin & Bergin, 2009; Pianta, Hamre, & Allen, 2012) og reduserer atferdsproblemer (Hamre & Pianta, 2001; Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008). Elever som føler seg verdsatt av læreren vil internalisere lærerens mål og verdier, og det at en lærer som betyr noe for dem bryr seg om læringen deres vil motivere dem til engasjement og læring (Doll et al., 2014). For sårbare elever som står i fare for en negativ utvikling som følge av lærevansker eller psykiske vansker vil også en god lærer-elev relasjon fungere som en beskyttelsesfaktor som kan redusere en slik utvikling (Drugli, 2011).

I en kvantitativ sammenfatning av 800 metaanalyser ut fra 52 000 studier om elevers faglige læring har John Hattie rangert 138 faktorer som virker inn på læringen (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011). Faktorene som omhandlet læreren og undervisningen ble rangert høyest, og på topp kom relasjonen mellom lærer og elev. Cornelius-White (2007) står bak en av metaanalysene Hattie bygger sin studie på. Han analyserte 119 studier knyttet til lærer-elev relasjonen, og konkluderte med at lærere som viste interesse for eleven som person og ikke bare hadde fokus på læring, fremmet elevenes læringsprosess. Disse elevene var mer engasjert, viste mer respekt for seg selv og andre mennesker, trengte mindre atferdskorrigerende fra lærer og hadde større faglig utbytte. Skinner og Belmont (1993)

undersøkte også sammenhengen mellom lærerens engasjement og elevens motivasjon. Her rapporterte lærere at de var mest engasjerte i elever som ga positiv respons. Videre fant de at elever som opplevde et slikt engasjement også engasjerte seg mer. Ut fra dette antyder Pianta (2006) muligheten for at en god lærer-elev relasjon dermed kan gi eleven en fordel som kan vokse eksponentielt med årene. En naturlig slutning av dette vil da også være at elever som opplever en svak relasjon til lærer vil være i fare for å miste motivasjon og engasjement i skolearbeid.

De nevnte studiene understreker igjen den tydelige sammenhengen mellom det emosjonelle, sosiale og faglige aspektet hos elevene. Elever som strever sosialt eller emosjonelt vil ikke ha motivasjon eller kapasitet til å holde et faglig fokus (Drugli, 2012). For disse elevene kan en positiv og støttende relasjon til en lærer som ser dem og deres utfordring være avgjørende for læring.

I en studie av barn i barnehagen og første klasse fant Pianta og Stuhlman (2004) en nær sammenheng mellom lærer-elev relasjon og tilpasning til skolen. Elever som hadde en positiv relasjon til læreren hadde en mer positiv utvikling i løpet av første klasse enn elever som hadde en negativ relasjon. I en tilsvarende studie fant en at barn med god relasjon til lærer hadde en bedre faglig utvikling i første klasse, og forskerne hevder at dette særlig kan hjelpe elever som har svake faglige forutsetninger ved skolestart (Cadima, Leal, & Burchinal, 2010). Hamre og Pianta (2001) fant også en klar sammenheng mellom lærer-elev relasjon i barnehagen og sosialt og faglig utfall i åttende klasse. Forskningen på området viser en klar sammenheng mellom lærer-elev relasjon og elevens læring, og bekrefter betydningen av denne relasjonen.

2.2.2 Relasjonens betydning for livsmestring

Med Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2020) ble folkehelse og livsmestring lagt til i læreplanen som et tverrfaglig emne som skal gå igjen gjennom hele grunnskolen. I overordnet del av læreplanverket heter det:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang,

og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2020, Kapittel 2.5.1).

Livsmestring handler derfor om utrustning til å håndtere livet. Lærer-elev relasjonens betydning for resiliens, tilknytning og evne til relasjonsbygging, og selvoppfatning og selvverd vil her trekkes fram.

Resiliens

Resiliens handler om å være robust eller motstandsdyktig. Det er en fornyelse av det engelske ordet «resilience», og kan oversettes med «*evnen til å hente seg inn*» (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). En kan utvikle resiliens på det atferdsmessige, kognitive og emosjonelle nivå, og begrepet kan både beskrive håndtering av en engangshendelse og mer som vedvarende prosesser som er til stede gjennom oppveksten (Olsen & Traavik, 2010). Resiliens handler om en positiv utvikling til tross for at en har vært utsatt for risiko som kan gi psykososiale vansker. Opplevelser knyttet til rus, omsorgssvikt, mishandling eller psykiske helseproblemer hos foreldre er eksempler på slike risikosituasjoner. For elever som er i risiko for en negativ utvikling vil en positiv relasjon til lærer fungere som en beskyttelsesfaktor (Drugli, 2012). Dette gjelder alle elever som møter ulike risikofaktorer knyttet til faglige, sosiale eller emosjonelle vansker. Barn som har en positiv utvikling til tross for slike risikofaktorer har som regel minst en nær og støttende relasjon til en voksen. En god relasjon til læreren vil øke trivsel og læringsutbytte, gi eleven tro på seg selv og følelse av å bli verdsatt. For elever med flere risikofaktorer kan det å lykkes på skolen ha stor betydning for en positiv fungering som voksen (Drugli, 2012).

Tilknytning og evne til relasjonsbygging

Tilknytningsteorien tar utgangspunkt i barns behov for nærhet, omsorg og trygghet for en positiv sosial og emosjonell utvikling (Jacobsen, 2016). De første leveårene er det en eller to primære tilknytningspersoner, som regel foreldrene, som blir barnets viktigste personer når det har behov for trøst, trygghet og omsorg. Etter hvert kan andre personer også fungere som tilknytningspersoner for barnet, og i skolealder kan læreren innta en slik rolle. Oppover mot ungdomsårene vil vennerelasjoner bli stadig viktigere, og lærer og venner kan derfor utfylle de primære tilknytningspersonenes rolle i den emosjonelle og sosiale utviklingen (Jacobsen, 2016). På grunnlag av barnets tilknytning til sine tilknytningspersoner utvikler barnet indre

arbeidsmodeller for hvordan det forstås seg selv, andre mennesker og verden rundt seg (Jacobsen, 2016). De indre arbeidsmodellene danner et mønster for samspill som barnet tar med seg videre i møte med andre (Drugli, 2012).

En god lærer-elev relasjon kan i et tilknytningsperspektiv ha to viktige funksjoner for eleven (Bergin & Bergin, 2009). Den ene er at eleven vil føle seg tryggere på skolen, og kan bruke kreftene til å lære og utforske. Den andre funksjonen er betydningen tilknytningen har for sosial utvikling. Når læreren er en viktig tilknytningsperson for eleven, vil han være en viktig rollemodell for eleven både i forhold til atferd og verdier. Videre viser det seg at en trygg tilknytning til nære voksenpersoner vil gjøre det lettere for ungdom å utvikle selvstendighet og autonomi (Jacobsen, 2016).

Selvoppfatning og selvverd

Tanker, følelser og handlinger preges av menneskets oppfatning av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Disse oppfatningene er formet gjennom erfaringer og tolkninger av disse. Et viktig aspekt ved selvoppfatningen er hvordan personen verdsetter seg selv. Selvoppfatningen kan være ulik på ulike områder, mens selvverd er en mer generell vurdering av seg selv der en verdsetter seg selv høyt eller lavt.

Det har vist seg at det er akademisk selvoppfatning som har størst sammenheng med selvverd. *«Elever som har lærevansker eller lesevansker, gir ofte uttrykk for at de føler seg dumme, inadekvate, skamfulle og engstelige i skolen»* (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 119).

En elev som har assistent i klasserommet kan bli tilskrevet en rolle som problemelev og videre bli tillagt forventninger om egenskaper som dum eller vanskelig (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette kan også virke negativt på elevens selvverd. Elever som får assistentstøtte er derfor særlig sårbare for å utvikle et lavt selvverd, enten det er faglige, atferdsmessige eller emosjonelle utfordringer som ligger til grunn for assistentstøtten.

Selvoppfatningen dannes i følge symbolsk interaksjonisme i samspillet mellom mennesker ved at vi tolker andres vurdering av oss. På den måten formes selvoppfatningen gjennom persepsjon av andres reaksjoner på egen atferd. Personer som er viktige for barnet har størst betydning for utvikling av barnets selvoppfatning. For elever vil læreren være en slik viktig

signifikant person, som kan styrke elevens selvoppfatning gjennom sin reaksjon og interaksjon med eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Innen symbolsk interaksjonisme finner en også sosial sammenlikningsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En utvikler sin selvoppfatning gjennom å vurdere seg i forhold til andre, og velger da personer som er mest mulig lik en selv. Klassen kan være en slik referansegruppe, og læreren blir da en viktig regulator for den sosiale sammenlikningen gjennom sin respons til elevene.

Rosenberg (i Skaalvik & Skaalvik, 2005) bruker begrepet dissonant miljø om et miljø der en person skiller seg ut på en eller annen måte. I skolesammenheng kan dette for eksempel være på bakgrunn av å tilhøre en minoritetsgruppe, ha fysiske handikap eller lærevansker. Ifølge Rosenberg kan dette ha negativ effekt på personens selvverd ved at en kan føle seg annerledes eller utenfor i miljøet. Hvordan eleven blir møtt av lærer og medelever vil derfor være med på å forme selvoppfatningen og kan også prege elevens selvverd.

2.2.3 Relasjonens betydning for inkludering

Inkludering er et begrep som har fått ulikt meningsinnhold til ulike tider og i ulike sammenhenger (Haug, 2017). Haug viser til at en kan ha en smal forståelse av inkludering, som hovedsakelig handler om integrering av elever med særskilte behov i ordinær klasse. En kan også ha en videre forståelse for inkludering, der en ser på deltakelse i et fellesskap, og der opplæringen skal være tilrettelagt for alle elevene (Haug, 2017). Hansen og Qvortrup (2013) definerer inkludering som en kombinasjon av fysiske, sosiale og psykologiske forhold. Inkludering handler da både om fysisk plassering, deltakelse og følelse av tilhørighet. I denne masteroppgaven er det en slik vid forståelse som ligger til grunn for begrepet inkludering.

«Elevene merker seg hvordan læreren forholder seg til ulike elever, og vil bruke dette som referanse for hvordan de selv kan tillate seg å oppføre seg overfor hverandre»

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). Veilederen på utdanningsdirektoratets nettside viser betydningen lærer-elev relasjonen har for inkludering i klassen. Pianta (2006) påpeker at elever er særlig oppmerksomme på hvordan læreren forholder seg til andre elever, og dette påvirker også hvordan de forholder seg til læreren. Det har blant annet betydning for om eleven søker læreren ved behov for hjelp og støtte, og virker også inn på motivasjon og læring. White og Kistner (1992) sammenlignet lærerens atferd overfor enkeltelever og

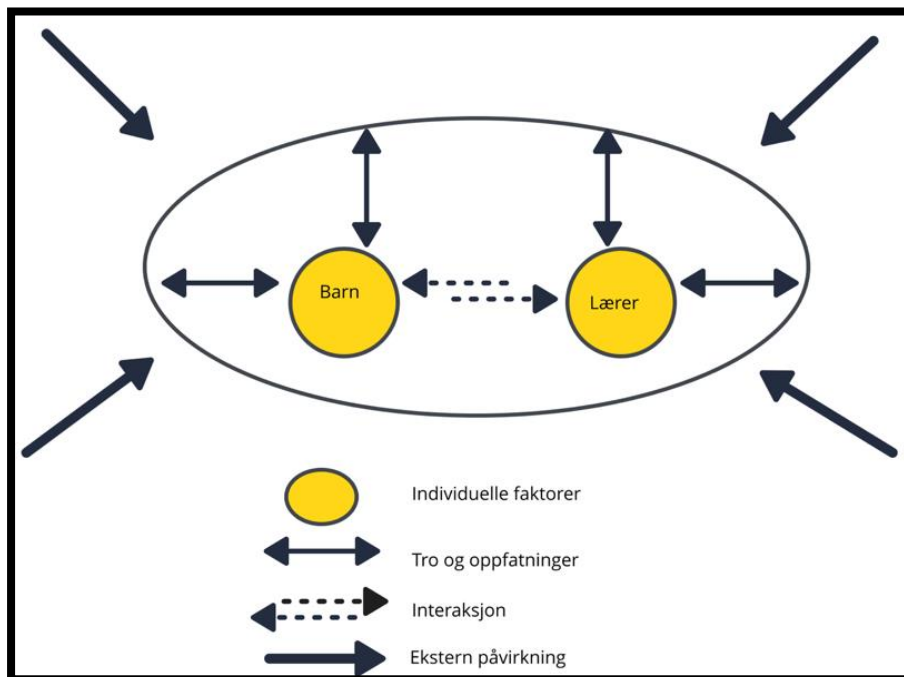
hvordan andre elever oppfattet denne eleven, og fant en klar sammenheng. Forskningen ble gjort på 1. og 2. trinn, og sammenhengen var tydelig både i positiv og negativ retning. Elever som fikk nedsettende kommentarer fra lærer, ble ofte vurdert negativt, slik at de andre ikke ville samarbeide eller være sammen med denne eleven. Når elever blir avvist av andre er det derfor også nødvendig å vurdere kvaliteten på lærer-elev relasjonen. Drugli med kolleger fant i en norsk undersøkelse at spesielt elever på 6. og 8. trinn var tydelige på at de merket at læreren likte noen elever bedre enn andre (Drugli, 2012). De oppga at de kunne merke det på stemmen, kroppsspråket eller ved forskjellsbehandling, og sa videre at de lærerne de likte best behandlet elevene likt.

Læreren relasjon til den enkelte elev har betydning for et inkluderende klassemiljø, der alle elevene kan kjenne tilhørighet. Elever med særskilte behov er ekstra sårbare for ekskludering ved at de kan kjenne at noe skiller dem fra majoriteten (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elever som har assistentstøtte er derfor i utgangspunktet i en sårbar situasjon, og det vil være særlig viktig at læreren møter disse elevene med anerkjennelse og respekt for at det skal ha en inkluderende overføringsverdi til de andre elevene. Samtidig vil en god relasjon til lærer fungere som en beskyttelsesfaktor og være positivt for elevens læring og livsmestring.

2.3 Piantas relasjonsmodell

Pianta (1999) har utarbeidet en modell for lærer-elev relasjonen, som framstiller interne og eksterne faktorer som spiller inn på relasjonen (fig 1). Han holder fram tre grunnelementer i modellen for lærer-elev relasjon. Det er hvordan interaksjonen er mellom de to partene, individuelle faktorer og de utslag de gir for relasjonen, og hvordan eksterne faktorer i relasjonens kontekst spiller inn på relasjonen.

Fig 1. Piantas relasjonsmodell (Pianta, 1999, s. 72), min oversettelse til norsk



Interaksjonen mellom lærer og elev beskrives som en informasjonsutvekslende prosess, der det er en gjensidig loop av informasjon og respons mellom partene (Pianta, 1999). Det er ingen klar sender og mottaker, men mer et system av interaksjon der begge parter er aktive deltakere. Signaler som kroppsspråk, tonefall, kontekst og timing samt hvordan signalene tolkes spiller en vel så viktig rolle i interaksjonen som hva som faktisk blir sagt.

I de individuelle faktorene ligger personlighet, selvoppfatning og biologiske faktorer. Bakgrunn og utviklingsvilkår i oppveksten, samt kjønn og alder er også faktorer som har betydning for relasjonen. Både lærerens og elevens syn på relasjonen og sin rolle i den påvirker også hvordan de møter hverandre i relasjonen (Pianta, 1999).

Eksterne faktorer som virker inn på relasjonen kan være på ulike nivåer (Pianta, 1999). Politiske føringer og holdninger i samfunnet er eksempler på eksterne faktorer som kan ha en indirekte påvirkning på relasjonen ved å prege skolens drift og prioriteringer. Skole-hjem samarbeid, skoleklima og klassemiljø er faktorer som har en mer direkte innflytelse på relasjonen. Pianta trekker også fram strukturelle forhold ved skolen, slik som gruppestørrelse og antall voksne elevene forholder seg til, som viktige faktorer som kan virke inn på lærer-elev relasjonen.

Piantas relasjonsmodell har her kort blitt presentert, men vil utdypes videre i det følgende. I dette kapitlet vil individuelle faktorer presenteres først, som et bakteppe for den konteksten lærer-elev relasjonen befinner seg i. Individuelle faktorer i modellen vil bli delt inn i lærerperspektivet og elevperspektivet. Under lærerperspektivet vil fokus settes på individuelle faktorer hos læreren, den autoritative voksenrollen, relasjonskompetanse og yrkesrelatert stress. Elevens perspektiv vil ha utgangspunkt i individuelle faktorer og forutsetninger hos eleven. Til slutt vil relasjonens kontekst bli belyst, med hovedvekt på den betydningen assistentstøtte og samarbeidet mellom lærer og assistent har for lærer-elev relasjonen.

2.3.1 Lærerperspektivet i Piantas relasjonsmodell

Individuelle faktorer hos læreren

Lærer-elev relasjonen er en asymmetrisk relasjon, der læreren har hovedansvar for å bygge og ivareta en god relasjon til elevene (Drugli, 2012). Læreren må derfor være bevisst på følelser og reaksjoner han får i møte med enkeltelever, og jobbe aktivt for å bedre relasjoner som kan være utfordrende.

I en norsk undersøkelse fant en at lærers og elevers kjønn hadde betydning for lærer-elev relasjonen (Drugli, 2011, 2013). Undersøkelsen er utført som en spørreundersøkelse blant 825 elever og deres lærere i et stratifisert utvalg på tvers av region, klassestørrelse og bygd/ by. Her kom det fram at kvinnelige lærere hadde bedre relasjon til elevene enn mannlige lærere, og at lærer-elev relasjonene var best på småskoletrinnet sammenlignet med mellomtrinnet. Videre hadde jenter bedre relasjon til læreren enn gutter. I undersøkelsen kommer det også fram at relasjonen mellom mannlige lærere og jenter avtar klart med elevens økende alder, og det samme fenomenet kan en finne igjen mellom kvinnelige lærere og gutter.

Pianta (2006) hevder ut fra forskning at det er klare sammenhenger mellom lærerens psykologiske og relasjonelle bakgrunn og den relasjonen som oppstår i møte med elevene. Lærerens tilknytningsmønster til sine foreldre virker inn ved at lærere med trygg tilknytning til foreldrene er mer opptatt av relasjonsbygging med elevene. Videre trekker Pianta fram lærerens mentale helse som en individuell faktor som virker inn på lærer-elev relasjonen. Lærere i sorg eller depresjon har ofte høyere konfliktnivå med elevene (Hamre et al., 2008). Deprimerte lærere har et lavere energinivå og har gjerne ikke de kreftene som skal til for å

gjenopprette relasjoner som har blitt konfliktfylte (Drugli, 2012). Lærerens tro på egne ressurser og muligheter gir grunnlag for god klasseledelse, undervisning og læring, og lærere som mangler dette vil ofte være sårbare og vurdere utfordrende situasjoner som stressende og truende (Roland, 2019). Det er også funnet en positiv korrelasjon mellom lærerens mestringstro og kvaliteten på lærer-elev relasjonen (Hamre et al., 2008).

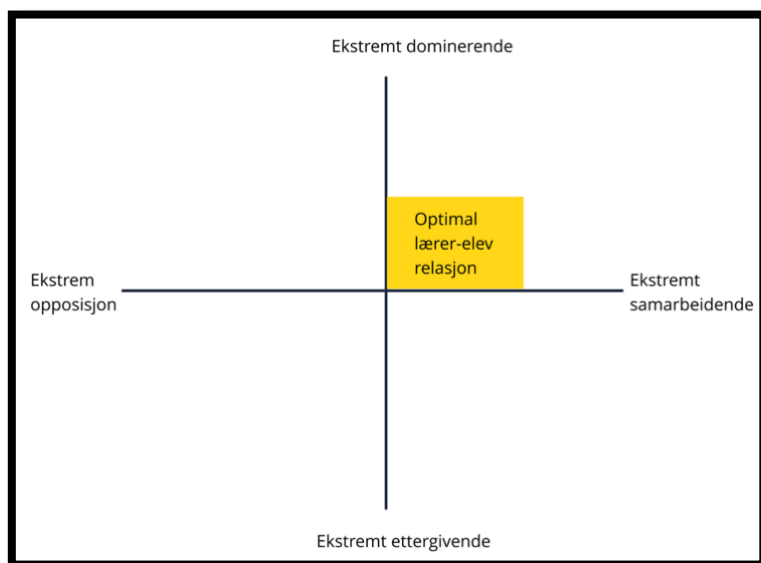
Stuhlman og Pianta (2002) fant i sin undersøkelse at lærer-elev relasjonen varierte med lærerens yrkeserfaring. Lærere med mindre enn 7 års erfaring viste mindre negative følelser og signaler overfor elever enn mer erfarne lærere. Lærere med mindre erfaring hadde en form for emosjonell buffer som gjorde at de kunne kamuflere negative følelser og holdninger til elever. Pianta (2006) antyder at denne emosjonelle bufferen ser ut til å avta med årene, og påvirker lærerens klasseledelse, håndtering av problematferd og støttende funksjon for elevene gjennom relasjoner. Dette kan også ha sammenheng med i hvilken grad læreren er sliten i jobben sin, og har mindre overskudd til klasseledelse og håndtering av problematferd (Drugli, 2012). I andre undersøkelser kan en ikke finne en slik sammenheng mellom lærerens utdanning eller erfaring (Drugli, 2013). Imsen (2005) påpeker at lærere med mindre erfaring ofte bruker mer krefter på praktisk organisering, atferdskorrigerende og tilrettelegging av lærestoff og lett kan miste enkeltelevne av syne. Med erfaring blir flere av hverdagens utfordringer rutine og krever mindre kapasitet å håndtere for læreren. På den måten kan det bli lettere for en erfaren lærer å løfte blikket og se den enkelte eleven.

Autoritativ lærerrolle og relasjonskompetanse

I møte med elevene kan læreren framstå med tydelige krav og forventninger, men også med støtte og omsorg. En lærer som kombinerer og møter elevene på begge disse områdene har en autoritativ lærerrolle (Roland, Øverland, & Byrkjedal-Sørby, 2016). Baumrind studerte ulike foreldrestiler opp mot dimensjonene krav og støtte (Walker, 2009). Teorien om ulike foreldrestiler er senere videreført til pedagogrollen av Wentzel (2002) og Walker (2009). Wentzel undersøkte sammenhengen mellom lærerstil og elevers motivasjon og sosiale og faglige kompetanse. Hun fant at tydelige krav og forventninger hadde betydning for elevers mål og interesse for skolearbeid, og at mangel på støtte ofte ga negativt utslag i faglig og sosial kompetanse (Wentzel, 2002).

Lærer-elev relasjoner kan på tilsvarende måte beskrives ut fra dimensjonene dominans og samarbeid (den Brok, van der Want, Beijaard, & Wubbels, 2013). Wubbels (2011) har studert lærer-elev relasjoner og bruker dimensjonene dominans og samarbeid når han beskriver relasjonene. Dette kan illustreres med en modell (Fig 2) som kan sammenlignes med Baumrinds modell for autoritativ voksenrolle (Marzano, 2009). Dominans-aksen går fra ekstrem dominans til ettergivende, der begge ytterpunktene er uheldige for relasjonen. Samarbeids-aksen går fra ekstremt samarbeidende til opposisjon. Også her er ytterpunktene uheldige. Ekstremt samarbeidende personer har vansker med å ta avgjørelser og handle på tvers av andres meninger eller forventninger. Personer som er i opposisjon motarbeider den andre parten. En optimal lærer-elev relasjon har en kombinasjon av moderat til høy dominans og moderat til høy grad av samarbeid. Lærerne i en slik relasjon beskrives som effektive instruktører, men også vennlige og støttende (Marzano, 2009), noe som sammenfaller med den autoritative voksne beskrevet over.

Fig 2: Modell som illustrerer lærer-elev relasjon ut fra dimensjonene dominans og samarbeid (Marzano, 2009, s. 43)



Lærerens relasjonskompetanse spiller en avgjørende rolle for lærer-elev relasjonen. «Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2011, s. 63). I skolesammenheng handler dette om lærerens evne til å møte den enkelte elev på sine premisser og tilpasse sin atferd til dette (Juul & Jenssen, 2002). Juul og Jenssen presiserer at

relasjonskompetanse innebærer at læreren har hovedansvar for kvaliteten til relasjonen, og må jobbe aktivt for å opprette, ivareta og styrke denne relasjonen.

I sin forskning på lærer-elev relasjoner trekker Drugli (2012) fram anerkjennelse og tillit som framtrepende faktorer for en god lærer-elev relasjon. En lærer som møter elevene med anerkjennelse viser respekt for eleven og elevens opplevelser, og er åpen, empatisk, lyttende og bekreftende overfor eleven (Olsen & Traavik, 2010). For at en relasjon skal være god er det nødvendig at det er en gjensidig tillit mellom personene. En anerkjennende lærer viser eleven at han vil eleven vel, noe som gir grunnlag for at eleven kan få tillit til læreren. En må gi av seg selv for å oppnå tillit, noe som stiller en i en sårbar posisjon (Drugli, 2012). En lærer som blir avvist etter gjentatte forsøk på å få tillit hos en elev kan oppleve å bli såret og bruke unngåelsesstrategier for å beskytte seg mot nederlagsfølelsen. Det er da viktig å ha en profesjonell relasjonskompetanse, der en ikke tar det personlig, men prøver å finne hva som kan ligge bak elevens avvisning (Drugli, 2012).

Yrkesrelatert stress

Psykolog Richard Lazarus (1991, 2006) definerer stress som «*en opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen*» (Bru, 2019, s. 21). Hvordan en opplever en stressende situasjon påvirkes av både personfaktorer og miljøfaktorer, og denne vurderingen av situasjonen utløser emosjonelle reaksjoner og er styrende for valg av mestringsstrategier for å håndtere situasjonen (Bru, 2019). Opplevelsen av yrkesrelatert stress hos lærere må derfor sees i sammenheng med den konteksten lærerne befinner seg i. Hvordan læreren opplever og håndterer situasjonen vil virke inn på lærer-elev relasjonen (Roland, 2019).

Det er funnet en klar sammenheng mellom læreres egen rapportering av stress og antall negative relasjoner til elever (Yoon, 2002). Lærere som opplever høyt stressnivå uttrykker oftere negative affekter i klassen, som for eksempel sinneutbrudd (Drugli, 2012). Følelsen av å miste kontrollen kan utløse en sterkere stressreaksjon. Stress vil tappe læreren for energi og gjøre det mer krevende å jobbe med relasjonsbygging, særlig i utfordrende relasjoner.

Håndtering av negativ atferd og disiplinproblemer kommer hyppigst fram når lærere skal beskrive opplevd stress i jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette kan være både en kilde til

og et resultat av lærerens stress (Roland, 2019). Negativ atferd som oppstår hyppig, men som ikke nødvendigvis er så alvorlig, har vist seg å være mest utslagsgivende for yrkesrelatert stress hos lærere. Dette fører til at læreren stadig må være i beredskap, noe som kan være krevende over tid og tappe læreren for energi (Roland, 2019). I DISS- prosjektet (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009) kom det fram at bruk av assistent i klasserommet hadde positiv betydning for yrkesrelatert stress hos lærerne. Observasjoner viste bedre klasseledelse med mindre avbrytelser og atferdskorrigerer der det var en assistent med i klassen. Lærerne opplevde mindre stress ved at de fikk delt noe av arbeidsmengden, og fikk frigitt tid til planlegging og gjennomføring av undervisning. Følelsen av å arbeide sammen som et team var også med på å redusere opplevelsen av stress.

2.3.2 Elevperspektivet i Piantas relasjonsmodell

Elevens personlige egenskaper og bakgrunn spiller inn på lærer-elev relasjonen på samme måte som lærerens individuelle forutsetninger har betydning (Pianta, 2006). Samtidig er det viktig å understreke at det er en asymmetrisk relasjon, der læreren likevel har hovedansvaret for å bygge en god relasjon til eleven, og jobbe for å vedlikeholde og styrke denne.

Vi har sett under individuelle faktorer hos lærer at elevens kjønn og alder spiller en rolle for relasjonen. Elevens sosiale og faglige kompetanse har også relasjonell betydning (Pianta, 2006).

Drugli (2011) fant sammenheng mellom atferdsvansker og negativ kvalitet på lærer-elev relasjonen også i den norske skolen. Elever med atferdsvansker er mer utsatt for å utvikle en konfliktfylt relasjon til læreren. Dette fordi elevene utøver forstyrrende og negativ atferd i klassen, som læreren må reagere på av hensyn til eleven selv, de andre elevene og undervisningssituasjonen (Drugli, 2012). Samspillet mellom lærer og elev preges derfor ofte av at læreren blir reaktiv framfor proaktiv i møte med eleven. Elever med atferdsvansker får oftere negative tilbakemeldinger, noe som bidrar til å opprettholde en negativ relasjon og dermed bidrar til å opprettholde eller forsterke atferdsvanskene (Drugli, 2012). Elever med atferdsvansker får mye oppmerksomhet fra læreren, men denne er som regel negativ, og det er sjelden elevene får oppmerksomhet når de gjør noe positivt (Beaman & Wheldall, 2000). Observasjonsstudier utført av Carolyn Webster-Stratton i 2005 (i Drugli, 2012) viser også at lærerne tror de er mer støttende overfor disse elevene enn det de faktisk er. Hun hevder videre at læreren bør ha fire positive samspillsepisoder med eleven for hver negativ for at relasjonen

skal kunne være positiv og utviklingsfremmende. En norsk studie (Drugli, Klökner, & Larsson, 2011) viser at til tross for høyt konfliktnivå mellom lærer og elev med atferdsvansker i barneskolen, var det også en god del nærhet i relasjonen. Drugli (2012) viser til flere skandinaviske studier med lignende resultater, og antyder at skandinaviske lærere i større grad kan ha positive følelser for eleven til tross for mange konflikter.

Pianta (2006) løfter også frem elevens tilknytningsmønster som en viktig faktor for lærer-elev relasjonen. Elevens tilknytningshistorie med sine tilknytningspersoner former indre arbeidsmodeller som eleven tar med seg inn i nye relasjoner (Drugli, 2012). Elever med trygg tilknytning til foreldrene er ofte tryggere og roligere på skolen, har god oppmerksomhetsevne og fungerer bedre sosialt, noe som gir et godt grunnlag for gode relasjoner, utvikling og læring. Elever med utrygg tilknytning til sine tilknytningspersoner er ofte urolige og kan ha problematisk atferd i klassen. De er gjerne mindre tolerante, mer avhengig av læreren og blir lettere frustrert, noe som kan vekke sinne og mer kontrollerende atferd hos lærer. Dette kan gi en negativ sirkel med en negativ relasjon som forsterker vanskene (Drugli, 2012).

En siste faktor Pianta (2006) trekker fram er elevens tanker og følelser knyttet til skolesituasjonen og skolemiljøet generelt. Elever som oppgir at de kjenner tilhørighet til skolen rapporterer også ofte at de kjenner tilhørighet til læreren (S. L. Christenson & Thurlow, 2004). Denne forskningen bekrefter at det er en sammenheng mellom inkludering og lærer-elev relasjon.

En dansk undersøkelse konkluderer med at det er en tendens til at læreren prioriterer de «*selvstendige, verbaliserede og bogligt sterke middelklassebørn*» (Gregersen & Mikkelsen, 2007, s. 122). Elever som viser engasjement i skolearbeid vil få mer positive tilbakemeldinger fra lærer, noe som bygger en god relasjon og skaper en god sirkel (Drugli, 2012). Elever med behov for særlig tilrettelegging i skolen har ofte mer negative relasjoner til læreren (Drugli, 2012; Murray & Murray, 2004). Dette kan være elever med språkvansker, lærevansker eller funksjonshemninger, men også atferdsvansker eller internaliserte vansker. Disse elevene er særlig sårbare, og en god relasjon til lærer kan fungere som en beskyttelsesfaktor som kan motvirke en negativ utvikling (Drugli, 2011). Elever som har assistentstøtte i klassen har som regel noen av de nevnte utfordringene og er særlig utsatt for å ha en negativ relasjon til lærer, noe som kan gi en negativ utvikling og redusert effekt av tiltak som settes inn for å hjelpe eleven (Drugli, 2012).

2.3.3 Relasjonens kontekst i Piantas relasjonsmodell

Pianta (2006) er opptatt av at for å forstå interaksjoner og relasjoner i klasserommet er det nødvendig med en holistisk og relasjonell tilnærming. Han viser blant andre til Bronfenbrenner og hans teori om at utvikling skjer i interaksjoner mellom barnet og de ulike systemene barnet inngår i. For å forstå et barns faglige, sosiale og emosjonelle utvikling er det derfor nødvendig å se på barnets kontekst og den gjensidige interaksjonen barnet har med sine omgivelser på ulike nivå. På samme måte påvirkes lærer-elev relasjonen av eksterne faktorer på ulike nivå (Pianta, 2006). Verdier og holdninger i samfunnet og føringer gjennom politiske prioriteringer og styringsdokumenter påvirker hva læreren vektlegger i klasserommet. Også hvordan skolen organiseres og hva som preger skolekulturen virker inn på samme måte. Videre har læringsmiljøet og det motivasjonelle klima i klassen betydning for lærer-elev relasjonen. Lærerens samarbeid med foresatte og andre instanser har også betydning ved at læreren får en større forståelse for eleven. Av hensyn til masteroppgavens problemstilling og omfang vil relasjonens kontekst her ha fokus på den betydningen assistentstøtte og det kollegiale samarbeidet kan ha for lærer-elev relasjonen.

Assistentstøttens betydning for lærer-elev relasjonen

I den oppfølgende studien etter DISS- prosjektet (Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009) ble det funnet forskjeller i interaksjonen lærer og assistent hadde med elever. Assistentene hadde oftere individuelt fokus, interaksjonen varte over lenger tid og elevene var mer aktive i interaksjon med assistentene. Lærere hadde individuelt fokus på en elev bare 11 % av tiden, og i de fleste interaksjonene mellom lærer og elev var eleven i «tilhørermodus» i klasse eller gruppe. Dette viser at læreren i stor grad forholdt seg til klassen som helhet, mens assistenten hovedsakelig fikk ansvar for elever som trengte ekstra oppfølging.

Observasjonsstudiet viste også at elevene uavhengig av alderstrinn og faglig nivå fikk mer individuell oppmerksomhet fra en voksen med assistent til stede, men at interaksjonen mellom lærer og elev gikk signifikant ned. Denne effekten var størst hos elever med behov for særskilt tilrettelegging (Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009). Den økte individuelle oppmerksomheten ble gitt av assistenter og erstattet i stor grad kontakten med læreren. I DISS-prosjektet kom det fram at assistentene ofte hadde ansvar for faglig svake elever eller elever med behov for særlig tilrettelegging, og nesten ingen hadde ansvar for elever som var

middels eller sterke faglig (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009). I noen tilfeller hadde assistenten det daglige ansvaret for en elev eller elevgruppe, uten at læreren hadde ansvar for faglig og pedagogisk opplegg for timen. Forskning på bruk av assistent i Norge viser tilsvarende resultater (Navarro, 2015; Rambøll, 2010).

Forskerne i DISS- prosjektet uttrykker bekymring for at de elevene som trenger læreren mest får minst tid med læreren, og anbefaler at assistentene får mer ansvar for de andre elevene, slik at læreren får frigjort mer tid til elevene med behov for ekstra oppfølging (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009). Fokuset her er på elevens læring, men et slikt grep vil også ha effekt på lærer-elev relasjonen ved at læreren får mer tid sammen med eleven og at eleven opplever støtte fra læreren (Drugli, 2011).

Samarbeidets betydning for lærer-elev relasjonen

Litt over halvparten av lærerne i DISS-prosjektet oppga lettelse i arbeidsmengde ved økt bruk av assistenter (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009). Noe rutinearbeid og praktisk arbeid var delegert, og de kunne bruke mer tid på undervisning og tid sammen med elevene. De trivdes også bedre i jobben og begrunnet det med større mestringsfølelse knyttet til bedre kvalitet på undervisningen, bedre måloppnåelse for elevene, og bedre individuell oppfølging av elevene. De kjente også mindre yrkesrelatert stress, noe som gir større overskudd og bedre grunnlag for relasjonsbygging (Roland, 2019). Samtidig må dette sees i lys av funnene knyttet til interaksjoner i klasserommet, der en ser at særlig interaksjon med elever med behov for særskilt tilrettelegging gikk signifikant ned med assistent til stede.

I DISS-prosjektet (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009) kom det fram at assistenter hadde lite eller ingen forberedelsestid eller evalueringstid i forbindelse med undervisning. Det var lite samarbeidstid satt av til lærer og assistent, og kommunikasjonen mellom dem var ofte ad hoc, for eksempel rett før eller etter timen eller i en pause. Assistentene følte seg derfor lite forberedt og ble ofte reaktive framfor proaktive i interaksjonen med elevene. Det var også uklare rolleforventninger til assistenten. På grunnlag av funnene i DISS- prosjektet anbefaler forskerne at lærere bør få opplæring i effektiv bruk av assistent, og at assistentene bør få opplæring i arbeid med elever (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009). Det bør også settes av mer tid til for- og etterarbeid for assistenter, og samarbeidstid mellom assistent og lærer.

Teamsamarbeid og relasjon mellom de ansatte i en klasse vil raskt bli fanget opp av elevene (Spurkeland, 2011). At assistent og lærer har felles normer for orden og struktur og har samordnet praksis i møte med pedagogiske og atferdsmessige utfordringer har stor betydning i møte med elevene. Det vil også effektivisere jobben, og teamarbeidet vil gi økt arbeidslyst, faglig utvikling og trivsel blant de ansatte (Spurkeland, 2011). Når lærer og assistent kjenner hverandre godt også som personer, kan de bedre dra nytte av hverandres egenskaper og lettere fange opp signaler seg imellom i klasserommet. Elementer Spurkeland trekker fram for å få en god samarbeidsrelasjon er god kommunikasjon, tillit, felles verdigrunnlag og målsetting, klare kjøreregler for konflikthåndtering og en god lagledelse, som i dette tilfellet er kontaktlærers hovedansvar (Spurkeland, 2011). Relasjonen mellom lærer og elev påvirkes av den relasjonelle konteksten rundt de to. Spurkeland påpeker at lærer-elev relasjonen er fundamentalt viktig for elevens læring og utvikling, men også at relasjonene mellom elevens primærrelasjoner spiller en betydelig rolle. Med primærrelasjoner menes nære relasjoner som er viktige for elevens læring og trivsel (Spurkeland, 2011).

Lærer-elev relasjonen vil påvirkes av arbeidsmiljøet, som for eksempel samarbeidskulturen i kollegiet, og de overordnede holdninger og verdier som preger skolekulturen (Drugli, 2012). Verdier som er godt innarbeidet i personalet vil prege atferden til både ansatte og elever ved skolen. Når mange deler de samme verdiene, vil disse framstå som sosiale normer som blir styrende for hva som er akseptabel atferd. Dette kan for eksempel ha betydning for hvordan elever blir omtalt i personalet, som igjen kan virke inn på det inntrykket den enkelte har av eleven og den relasjonen denne har til eleven (Drugli, 2012).

En skolekultur som fremmer en følelse av tilhørighet og samarbeid vil fremme prososial atferd hos elevene (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007) og virke positivt inn på lærer-elev relasjonen (Drugli, 2012). «*I en positiv skolekultur vil lærere og elever bry seg om og støtte hverandre, samtidig som lærerne er seg bevisst sin betydning som gode rollemodeller. Videre har de felles verdier, normer og mål, og begge parter føler tilhørighet til disse*» (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007, s. 234; oversatt i Drugli, 2012). Forskerne omtaler her i utgangspunktet lærer og elev, men for at læreren skal kunne være en god rollemodell er det nødvendig at dette også preger samarbeidet mellom de voksne i klasserommet.

Gode relasjoner og sosial støtte vil også virke stressdempende og fremme god fysisk og psykisk helse i personalet (Lazarus, 1991; Roland, 2019; Thoits, 2011). Stephenson med

kolleger (2016) beskriver relasjonsfokustert mestring som en mestringsstrategi i stressende situasjoner. Dette handler om å søke støtte i gode relasjoner og få hjelp til å håndtere utfordringer som kan virke stressende. Som tidligere nevnt vil dette også ha en positiv effekt på muligheten for relasjonsbygging til elevene (Roland, 2019).

2.4 Hvordan fremme en positiv relasjon?

Hvilke grep som kan gjøres for å styrke lærer-elev relasjonen er et stort og omfattende felt. Her følger en kort presentasjon av grep Pianta (1999) trekker fram som viktige i denne sammenheng. For å styrke lærer-elev relasjon innenfor klasserommets kontekst trekker Pianta (1999) fram organisatoriske grep, klasseledelse og atferdsregulering, lærersensitivitet og «banking time».

Organisatoriske grep handler om klassestørrelse, voksentetthet, timeplan og organisering av disse ytre rammene for å skape mest mulig struktur og forutsigbarhet for elevene.

Fundamentet for en god lærer-elev relasjon er nettopp konsistens, stabilitet og forutsigbarhet (Pianta, 1999). Pianta påpeker også betydningen av mindre elevgrupper og at elevene forholder seg til få voksne for å styrke relasjonen til disse. Videre advarer han mot at elever som har behov for særskilt tilrettelegging blir tatt ut fra klassen og kontaktlæreren, gjerne med ulike voksne og ulike elevgrupper. Dette kan ha negativ effekt på lærer-elev relasjonen ved at læreren må avbryte elevens deltakelse i klassen, og også ved at eleven kommer tilbake og skal inkluderes i et opplegg han ikke har deltatt i. Dette bryter med konsistens, stabilitet og forutsigbarhet, og kan trigge eleven til å gjøre motstand mot undervisningen og læreren (Pianta, 1999).

God klasseledelse og atferdsregulering støtter opp om de grunnleggende elementene konsistens, stabilitet og forutsigbarhet, og virker positivt på lærer-elev relasjonen. Tydelig grensesetting og klare forventninger regulerer elevenes atferd og skaper trygghet (Pianta, 1999). Lærers respons bør være konsekvent og forutsigbar, både til positiv og negativ atferd. Pianta påpeker videre betydningen av å ha størst fokus på å gi positiv respons til ønsket atferd framfor å slå ned på uønsket atferd. Dette vil virke positivt på relasjonen og læreren blir en rollemodell for ønsket atferd. En god klasseledelse og atferdsregulering vil motvirke negativ atferd hos elevene og skaper mindre konflikt mellom lærer og elev (Pianta, 1999).

Lærersensitivitet handler om å være var for elevenes signaler og anerkjenne deres emosjoner. Pianta (1999) framhever lærerens rolle i utvikling av elevenes emosjonsregulering, ved å lære dem selvkontroll, gi elevene erfaringer med en regulert lærer-elev relasjon og ved at læreren modellerer emosjonsregulering. Ved at læreren møter eleven på hans emosjoner, gir redskap for å sette ord på disse og hjelper eleven til å uttrykke dem gjennom handling på en konstruktiv måte vil dette også føre lærer og elev nærere hverandre. Eleven opplever da også å få emosjonell støtte fra lærer, og vil mer naturlig søke læreren ved behov (Pianta, 1999).

Det siste grepet som her trekkes fram er det Pianta (1999) omtaler som «banking time». Det innebærer at lærer og elev har tid sammen 5-15 minutter, der de gjør en positiv aktivitet, gjerne valgt av eleven selv. Dette kan både gjøres på klassenivå i mindre grupper og individuelt for å styrke relasjonen til særlig sårbare elever eller for å endre en negativ relasjon (Drugli, 2012; Pianta, 1999). Metoden bygger på tanken om at positiv kontakt fremmer gode relasjoner.

2.5 Oppsummering av teoridelen

Forskning på bruk av assistent i skolen viser at dette er et økende fenomen som følge av økt elevtall i skolen og større krav om inkludering og tilpasset opplæring, og at assistentene i stor grad er knyttet opp mot enkeltelever som har behov for særskilt tilrettelegging. (Navarro, 2015; Rambøll, 2010). Videre viser forskning at en elevs relasjon til læreren sin kan ha stor betydning for elevens livsmestring, læring og inkludering i klassen (Drugli, 2012). Pianta (2006) påpeker ulike faktorer som virker inn på lærer-elev relasjonen, og deler disse inn i individuelle faktorer, hva som kjennetegner interaksjonen mellom personene og eksterne faktorer som spiller inn på relasjonen. Individuelle faktorer kan være demografiske faktorer som kjønn og alder. Det kan også være indre egenskaper som tilknytningshistorie, stressmestring og mestringsstro, selvoppfatning og mental helse. Ytre faktorer som spiller inn på relasjonen kan være på ulike nivåer, som politiske føringer, holdninger i samfunnet, skolekultur, samarbeid med hjemmet og læringsmiljøet i klassen. Her har fokus vært på betydningen assistentstøtte og samarbeid mellom lærer og assistent har for lærer-elev relasjonen. Det finnes mange grep som kan gjøres for å styrke denne relasjonen. En tilnærming til dette er her presentert gjennom grep Pianta (1999) trekker fram som viktige. Engelsk forskning har vist at elevens interaksjon med assistenten i stor grad erstatter kontakten med læreren, og at det er lite avsatt tid til samarbeid mellom lærer og assistent

(Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009). Det er derfor interessant å undersøke nærmere hvordan dette oppleves for lærere i norsk skole og hvilken betydning dette har for lærer-elev relasjonen. Videre vil det være interessant å se hvordan lærer-elev relasjon vektlegges i skolen, og hvordan lærere bygger relasjon til elever som har assistentstøtte.

3 Metode og analyse

I metodekapittelet vil jeg først beskrive valg av metode og det vitenskapsteoretiske ståsted som ligger til grunn for dette. Videre vil jeg presentere framgangsmåte og refleksjoner knyttet til utvalg og gjennomføring av intervju. Deretter vil jeg beskrive framgangsmåte for analyse og tolkning av dataene. Til slutt vil jeg se på studiens troverdighet knyttet til validitet og reliabilitet, og forskningsetiske vurderinger som er gjort i prosessen.

3.1 Beskrivelse av metode

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Det var naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode for å belyse problemstillingen. Kvalitativ metode gir en større nærhet mellom forsker og forsøkspersoner, og gir tilgang til kunnskap som er vanskeligere å få tak i ved kvantitative metoder (Kleven & Hjordemaal, 2018). En fordel jeg dro nytte av ved en slik tilnærming, var å få muligheten til å få en dypere forståelse for fenomenet ut fra lærernes opplevelse av dette (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018).

Kvalitative forskningsmetoder søker forståelse av et fenomen ved at de ikke bare beskriver fenomenet, men også vektlegger fortolkninger av fenomenet som analyseres (Thagaard, 2018). Forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser som kommer fram i datamaterialet gir et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler gjennom forskningsprosessen. Forskeren spiller derfor en sentral rolle i kunnskapsutviklingen i kvalitative forskningsdesign, sammenlignet med kvantitative design, der forskeren har en mer objektiv rolle. Thagaard (2018) bruker uttrykket «utvikling av data» framfor «innsamling av data» for å vektlegge den subjektive betydningen forskeren spiller, der kunnskapen utvikles i møtet mellom forsker og forsøksperson, og deres subjektive forståelse av et fenomen. Min bakgrunn som lærer og egne erfaringer knyttet til lærer-elev relasjon, sammen med teori og forskning på området har dannet utgangspunkt for den valgte problemstillingen. Dette har i møte med læreres erfaringer og refleksjoner bidratt til større forståelse rundt tematikken.

Et viktig kjennetegn ved kvalitativ forskningsmetode er fleksibilitet. Maxwell (2009) viser dette gjennom en modell for kvalitative forskningsdesign. Han påpeker at

forskningsspørsmålet eller problemstillingen står sentralt, og mål, teoretisk innramming, metode og vurdering av validitet er i en interaktiv prosess sammen med problemstillingen, og kan stadig justeres og endres i forhold til hverandre gjennom studien. Denne fleksibiliteten har også vært viktig for meg i arbeidet med denne oppgaven, der jeg har gjort justeringer på alle disse områdene underveis. Dette utdypes nærmere under validitet, reliabilitet og etiske vurderinger.

3.1.2 Valg av metode: Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative forskningsmetoder deles vanligvis inn i fem kategorier: observasjon, intervju, tekstanalyse, analyse av lyd- eller videoopptak og analyser via internett (Thagaard, 2018). Jeg ønsket først å kombinere observasjon og intervju med elever og lærere, for på den måten å få et bredere bilde av fenomenet. Min observasjon av interaksjonen i klasserommet kunne da understøtte lærernes og elevenes opplevelse, som kom fram gjennom intervju. Dette bød på etiske utfordringer, som er utdypet i eget avsnitt. Jeg valgte derfor å sette søkelys på lærernes opplevelse av fenomenet, og bruke kvalitativt forskningsintervju for å undersøke dette. Forskning viser at når lærere forteller om sine relasjoner til elever stemmer dette som regel godt med observasjoner av interaksjonen mellom dem (Stuhlman & Pianta, 2002). Jeg valgte å ha individuelle intervju, for å få fram nyanser og forskjeller i opplevelsene. Siden det kunne være et sårbart tema å ta opp, var det viktig å gjøre intervjuene individuelt for å skape større fortrolighet og ivareta lærerens og en eventuell tredjeparts anonymitet.

Et kvalitativt forskningsintervju kan beskrives som et «*interview, hvis formål det er at indhente kvalitative beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at tolke meningen i de beskrevne fænomener*» (Kvale, 2005, s. 3). I forkant av intervjuet presiserte jeg overfor lærerne at det var deres erfaringer og refleksjoner jeg ønsket å høre, framfor det som gjerne er ansett for å være «korrekt» svar ut fra teori. Det var også viktig underveis i intervjuet å opptre interessert og anerkjennende, selv om lærerens beskrivelse kunne stride mot mitt pedagogiske grunnsyn.

Videre valgte jeg å bruke semistrukturert intervju, der jeg hadde en intervjuguide med hovedspørsmål og underspørsmål som en ramme for hva jeg ønsket å komme inn på under intervjuet. En slik intervjuform ga rom for å tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og stille utdypende spørsmål om tema som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018).

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

I Kvale (2005) sin beskrivelse av et kvalitativt forskningsintervju vektlegger han både innhenting av «kvalitative beskrivelser av den intervjuedes livsverden» og å «tolke meningen i de beskrevne fenomener» (Kvale, 2005, s. 3). Beskrivelsen av den intervjuedes livsverden viser til en fenomenologisk framgangsmåte, mens vektleggingen av fortolkningen for å søke mening viser til en hermeneutisk tilnærming. I denne oppgaven har jeg hatt en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og vil derfor kort presentere disse to vitenskapssynene.

3.2.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologien søker å «forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Jeg valgte en slik tilnærming for å studere lærer-elev relasjon når eleven har assistentstøtte. Lærernes erfaringer og refleksjoner ga da et grunnlag for å utvikle en forståelse av hvordan lærere kan oppleve en slik relasjon. Fenomenologiske studier søker å finne essensen i et fenomen, og finne felles erfaringer som kan gi grunnlag for en generell forståelse av fenomenet (Patton, 2015; Thagaard, 2018). Jeg har derfor brukt denne tilnærmingen for å se etter fellestrekk som en kan anta å være representativt for lærere som har elever som får assistentstøtte.

3.2.2 Hermeneutisk tilnærming

En hermeneutisk tilnærming tilsier at fenomener kan tolkes på ulike måter, og at det ikke finnes en absolutt sannhet (Thagaard, 2018). En fortolkning veksler mellom å se delen i lys av helheten, og helheten kommer fram i lys av vår forståelse av enkeltdelene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Også vår forforståelse spiller inn på hvordan vi forstår et fenomen, og fortolkningen består av bevegelser mellom helhet, del og vår forforståelse. Dette omtales som den hermeneutiske sirkel, og er kjernen i hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1995). I arbeid med denne oppgaven har det vært viktig å søke å forstå lærernes beskrivelser i lys av helheten i intervjuet og den konteksten læreren befant seg i. Det har også vært viktig å være bevisst på min forforståelse for fenomenet. Tidligere teori og forskning ble brukt som en del av min forforståelse, for å utforske et dypere meningsinnhold i beskrivelsene.

3.2.3 Forforståelse

I hermeneutisk tilnærming blir forskerens forforståelse vektlagt. «*All forståelse bygger på en forforståelse*» (Thagaard, 2018, s. 37). For å kunne fortolke en tekst eller et fenomen er det nødvendig å ha noen ideer om hva en ser etter (Gilje & Grimen, 1995). Min forforståelse er knyttet til min bakgrunn som lærer ved en barneskole, der jeg både har arbeidet som kontaktlærer og hatt ansvar for spesialundervisning med grupper og enkeltelever. Jeg har også forforståelse knyttet til masterstudiet i spesialpedagogikk.

Gilje og Grimen (1995) trekker fram tre komponenter for en persons forforståelse: Språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Min bakgrunn som lærer gjorde at jeg hadde innsikt i lærernes kontekst og kunne bruke og forstå ord og begreper som de brukte i sine beskrivelser. Dette opplevde jeg som en døråpner for at lærerne lettere kunne åpne seg for en som «snakket samme språk». Det var også lettere å speile lærerne og stille oppfølgingsspørsmål når vi hadde tilsvarende erfaringsbakgrunn. At vi ikke kjente hverandre fra før eller ikke jobbet ved samme skole spilte en mindre rolle for den følelsen av fellesskap. I møte med lærerne var jeg bevisst på å ikke bruke teoretiske begreper eller formuleringer som kunne skape avstand.

Min erfaring og teoretiske bakgrunn fra masterstudiet har gitt meg trosoppfatninger knyttet til elevsyn, inkludering og lærer- elev relasjonens betydning. Jeg har opplevd at lærere har fraskrevet seg en del av ansvaret for og vært mindre opptatt av relasjon til elever som har assistentstøtte store deler av dagen. Jeg har også selv tatt ansvar for elever slik at kontaktlærer blir frigitt til resten av klassen. I senere tid, blant annet gjennom studiet i spesialpedagogikk, har jeg reflektert rundt hvilken betydning dette har for eleven og for inkludering. I møte med lærerne var det derfor viktig å være bevisst på å opptre nøytralt, respektfullt og anerkjennende til deres beskrivelser.

Å være bevisst på min forforståelse var viktig både i forberedelse og gjennomføring av intervju, og i analyse, tolkning og drøfting av data. I kvalitativ forskning har forskerens nærhet og subjektivitet en positiv betydning for å få en dypere forståelse for fenomenet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Samtidig presiserer Gilje og Grimen (1995) at det er viktig å være bevisst på sin forforståelse i fortolkningen av et fenomen, og særlig de delene av forforståelsen en ikke har et bevisst eller reflektert forhold til.

3.3 Utvalg

For å belyse problemstillingen ønsket jeg å intervjuere lærere som hadde erfaring med å være kontaktlærer for elev som hadde assistentstøtte store deler av skolehverdagen. Det var derfor naturlig å bruke strategisk utvelgelse til studien. Jeg kontaktet rektor ved en skole, som oppga lærere som tilfredsstilte kriteriet jeg hadde satt. Disse lærerne kontaktet jeg på mail, der jeg presenterte meg og skrev litt om tema for oppgaven og hvorfor jeg tok kontakt. Jeg sendte også med samtykkeskjema som vedlegg, slik at de kunne få litt utfyllende informasjon før de svarte på henvendelsen (vedlegg 2).

Etter at jeg hadde gjennomført noen intervjuer, innså jeg at det ville være vanskelig å ivareta lærernes anonymitet ved å gjennomføre alle intervjuene på samme skole. Jeg kontaktet derfor en annen rektor på samme måte, og fikk oppgitt aktuelle lærere. Ved begge skolene fikk jeg raskt positiv respons på henvendelsen, og jeg endte opp med å intervjuere seks lærere totalt, framfor fem som jeg først hadde tenkt. Dette sikret anonymiteten bedre og jeg fikk en større bredde i dataene. Det var likevel en skjevhet i antall lærere fra hver skole som gjorde at jeg ikke kunne trekke slutninger på bakgrunn av skoletilhørighet. Jeg henvendte meg totalt til åtte lærere, og fikk positiv respons fra seks av disse. Jeg opplevde derfor at jeg fikk et bredt utvalg, og ikke nødvendigvis bare lærere som opplever at de har en god relasjon og kjenner mestring på området. Samtidig er det mulig at lærerne som ikke svarte på henvendelsen opplever denne relasjonen vanskelig, og at det kan være en viss skjevhet i utvalget av den grunn (Thagaard, 2018). I kvalitative studier bør ikke antall deltakere være større enn at det er mulig å gjøre en omfattende analyse av datamaterialet (Thagaard, 2018). Det ville vært interessant med en større bredde i utvalget, men av hensyn til oppgavens omfang ble det begrenset til seks informanter.

3.4 Intervjuguide

I planlegging og gjennomføring av intervju brukte jeg intervjuguide (vedlegg 3). Dette sikret at jeg kom inn på de temaene jeg ønsket å belyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde spørsmål knyttet til erfaringsbakgrunn, samarbeid mellom lærer og assistent, inkludering og lærer-elev relasjon. Intervjuguiden ligger som vedlegg til oppgaven.

Spørsmålene i intervjuguiden var formulert slik at lærerne kunne gi utfyllende svar omkring temaet, og jeg unngikk spørsmål som kunne være førende for lærernes svar. Jeg omtalte blant annet spørsmålene om inkludering som erfaringer fra klasserommet, slik at jeg ikke skulle signalisere forventninger om å snakke om inkludering, og på den måten lede læreren inn på det.

Siden jeg hadde valgt semistrukturert intervju, ga det en fleksibilitet som ga rom for å følge opp lærernes uttalelser med utdypende spørsmål. Det ga også rom for å justere intervjuguiden underveis, slik at jeg kunne få tydeligere fram det jeg ønsket å undersøke. Jeg måtte justere intervjuguiden etter tilbakemelding fra NSD (Norsk senter for forskningsdata), der jeg ble gjort oppmerksom på at vi ikke kunne snakke om lærerens relasjon til en spesifikk lærer eller assistent (vedlegg 1). Jeg gjennomførte et pilotintervju, og fikk tilbakemelding på spørsmålsformuleringer som kunne være vanskelige å forstå. Etter noen intervjuer spisset jeg noen spørsmål, slik at jeg fikk tydeligere svar på det jeg ønsket å belyse.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass. Dette var mest praktisk, men det gir også informanten en trygghet å være på sin vante arena, der jeg kommer inn som gjest (Thagaard, 2018). Ved begge skolene fikk vi lov av rektor til å utføre intervjuene i fellestiden som er satt av til pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen. Det er mulig at dette hadde positiv effekt på rekruttering av informanter, da det ikke ble utført i deres fritid eller planleggingstid. Intervjuene varte mellom 25 og 55 minutter, og det ble brukt lydopptaker under intervjuene.

Intervjuene ble innledet med at jeg presenterte meg, og at vi snakket litt løst før vi begynte. Dette for å skape en avslappet atmosfære og skape en trygghet som gjør det lettere for læreren å åpne seg (Thagaard, 2018). Jeg informerte om oppgaven, og om frivillig samtykke. Lærerne hadde lest samtykkeerklæringen på forhånd, og de som ikke hadde sendt den signert digitalt, signerte den før vi startet intervjuet. I tråd med tilbakemelding fra NSD informerte jeg om taushetsplikt og at vi ikke måtte komme med personopplysninger eller snakke spesifikt om en elev eller assistent (vedlegg 1).

Intervjuet startet med enkle spørsmål knyttet til bakgrunn og ytre rammer, før vi gikk dypere inn i refleksjoner rundt inkludering og relasjon. Med en slik introduksjon fikk læreren en oppvarming før spørsmål som kan oppleves vanskeligere og vekke emosjonelle reaksjoner

(Thagaard, 2018). Jeg hadde intervjuguiden som utgangspunkt, men fulgte opp med oppklarende eller utdypende spørsmål underveis. Dette signaliserte åpenhet og oppmuntret læreren til å fortelle (Thagaard, 2018). Jeg opptrådte interessert og lyttende, også når læreren ikke svarte direkte på det jeg spurte om, eller snakket litt utover tema. Det siste spørsmålet handlet om hvordan rammene rundt relasjonen ville sett ut i en ønskesituasjon. Dette spørsmålet ga rom for læreren til å flytte fokus over på de ytre rammene, og på den måten tone ned det eventuelle emosjonelle nivået (Thagaard, 2018). Helt til slutt ble det gitt mulighet for å komme med kommentarer eller innspill læreren ønsket å få med.

I etterkant hadde vi en form for debrifing, der jeg ga positiv tilbakemelding og takket for nyttig informasjon og interessante refleksjoner. Dette for å bekrefte læreren og motvirke en anspenhet som kan oppstå i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Bearbeiding av data

Det ble brukt lydopptaker under intervjuet. Jeg valgte å ikke notere i tillegg, da dette kunne virke distraherende både på meg og læreren. Lydfilene ble lagt inn i Nvivo, som er en programvare som kan brukes til å organisere, kode og analysere tekst og lydfiler. Lydfilene ble transkribert kort tid etter gjennomføring, da det er en fordel å ha intervjuet friskt i minnet ved transkribering (Thagaard, 2018).

Ved transkribering av lydopptak har en mulighet til å skriftliggjøre ordrett det som ble sagt i situasjonen. Samtidig er det en abstraksjon av dataene, i første omgang ved å miste kroppsspråk i lydopptaket, og i andre omgang ved å miste stemmeleie, intonasjon og åndedrett i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å transkribere til bokmål, siden analysen senere skulle ha fokus på meningsinnhold, og ikke være en språklig analyse eller konversasjonsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkripsjonen ble ordrett gjengitt, men jeg valgte å utelate uferdige, påbegynte setninger. Noen ganger kom det fram opplysninger som kunne være identifiserende, som for eksempel klassetrinn. Dette utelot jeg i transkripsjonen. Det var også en utfordring at noen av lærerne bare hadde erfaring fra ett tilfelle med elev som hadde assistent. Det kom da fram opplysninger som gjaldt i dette tilfellet, noe som gjorde at jeg valgte å utelate noen detaljer i transkriberingen. Dette ble merket i teksten, slik at jeg hadde mulighet til å gå inn og høre sekvensen på lydfilen.

3.7 Analyse av data

Jeg valgte å kombinere temaanalyse og kontekstanalyse for å få oversikt over dataene. Gjennom temaanalyse kan en studere ulike tema ved å sammenligne informasjon fra de ulike informantene, noe som gir større kunnskap og forståelse rundt temaene det forskes på (Thagaard, 2018). Med en kontekstanalytisk tilnærming kan en også se på helheten i hvert intervju, for på den måten se en sammenheng mellom de ulike temaene. Problemstillingen for denne oppgaven fokuserer på læreres oppfatninger av lærer-elev relasjon, og jeg ønsket å se på utfordringer og tiltak knyttet til dette. Her var det naturlig å ha en tematisk innfallsvinkel. Jeg ønsket også å se om det var en sammenheng mellom relasjon, samarbeid og inkludering, og det var da formålstjenlig med en kontekstanalytisk tilnærming.

Etter at intervjuene var transkribert i Nvivo, kodet jeg dataene ved å legge inn kategorier og underkategorier (noder) som jeg kunne sortere dataene etter for å få en oversikt. En del av disse fant jeg ut fra intervjuguiden, som da innebar en deduktiv tilnærming. I prosessen dukket det opp interessante innspill som jeg delte inn i nye underkategorier ut fra dataene, noe som kjennetegner en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018). En slik tilnærming kan motvirke at en overser data som ikke passer inn i de forhåndsbestemte kategoriene. Etter koding laget jeg en oppsummering av hvert intervju. Dette ble sendt til informantene for å gi mulighet til innspill og styrke reliabiliteten (Koelsch, 2018; Maxwell, 2009). Dette var også med på å gi en helhetlig forståelse av hvert intervju for en kontekstanalytisk tilnærming. Et tredje grep som ble gjort for å systematisere data, var å lage en matrise som en krysstabell, der jeg kunne sammenligne data under de ulike temaene vannrett og helheten i hvert intervju loddrett. Dette er en grei måte å få oversikt når en ønsker å ha både en tematisk og kontekstanalytisk tilnærming. Thagaard (2018) gjengir denne metoden basert på Miles og Huberman sine retningslinjer. Figur 3 viser et utsnitt av min matrise.

Figur 3: Matrise

Noder	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	Intervju 4	Intervju 5	Intervju 6
SAMARBEID	-Viktig å være samkjørt		-Vanskelige gråsoner. -Kommunikasjonsproblemer	- Forhold ligger til rette - Viktig å være samkjørt for l-e relasjon		-Samkjørt - teamarbeid - rullering, felles mål - god kommunikasjon - lære av hverandres erfaringer
- Innhold	-Mest beskjed-preget - Litt om felles regler og reaksjoner	-Litt av alt, men heseblesende. Lite kvalitet. - Skulle vært tøffere til å gi beskjed	- Greit å snakke om elever, situasjoner og det sosiale. - Vanskelig å samarbeide om det faglige -Beskjed-preget. Instruksjoner.	- Faglig gjennomgang. - Felles forventninger og reaksjoner. - Skriftlig info	- Drøfter alt; utfordringer, situasjoner, klassemiljø. Ikke så mye selve undervisningen.	- Teamsamarbeid. Drøfter tiltak og virkning. - Gjensidig veiledning - Snakker mye om relasjoner - dele erfaringer
- Tid	-For lite tid og ro - Ikke avsatt tid. - Heseblesende - «Snakker sammen i smug»	- Foreldre har klaget- medhold- 30 min i uka- ble utrolig mye bedre - Ikke avsatt tid. Bruker fritid før eller etter jobb, friminutt	-I forbiarten og i etterkant. -Hadde 15 min/uka, dårlig organisert - Tungt å ikke ha tid	-15 min/ uke for hele trinnet med assistenter; utgjør en forskjell - skriftlig info -15 min uformelt hver dag -felles arbeidsplass gir rom for uformelle samtaler	- ikke avsatt tid - i pauser og friminutt	-30 min/uke - uformelt hele tiden

Til slutt brukte jeg transkripsjonene, kodene, oppsummeringene og matrisen for å finne fellestrekk og sammenhenger i materialet. Jeg hadde først en tematisk tilnærming for å se hvordan lærere oppfatter lærer-elev relasjon, samarbeid og inkludering, for så å ha en kontekstanalytisk tilnærming for å se etter sammenhenger mellom disse. Dette blir presentert i kapittel 4: Presentasjon av funn, og videre kommentert i diskusjonsdelen, kapittel 5.

3.8 Studiens troverdighet

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet og konsistens, og knyttes ofte til spørsmålet om i hvilken grad en gjennomføring av studien av andre forskere til andre tider ville fått det samme resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015). Silverman (2014) påpeker at en detaljert beskrivelse av forskningsprosess og analysemetoder vil bidra til å styrke studiens troverdighet. I kvalitativ forskning spiller forskerens fortolkning en viktig rolle, samtidig som at selve prosessen skal være minst mulig preget av forskeren.

I gjennomføring av intervjuet var det viktig å opptre nøytralt og interessert i forhold til det lærerne fortalte, for ikke å legge føringer for samtalen eller signalisere hvilke svar jeg var ute

etter. Det var også viktig å ikke stille ledende spørsmål, og ha oppfølgingsspørsmål som kunne lede til at informantens forståelse kom tydeligere fram. Ringdal (2018) bruker begrepet sosial ønskelighet om fenomenet der informanten tilpasser svarene sine i forhold til hva de oppfatter som sosialt ønskelig. I mitt tilfelle visste lærerne at jeg var ansatt i samme kommune. Det er mulig at dette påvirket svarene ved at de ønsket å framstå som dyktige lærere og at svarene dermed ble preget av det de visste var pedagogisk «riktig».

Det ble brukt båndopptaker under intervjuene, noe som frigjør dataene mer fra forskerens tolkning enn når det kun brukes notater, som er mer preget av hvordan forskeren rekonstruerer utsagn og hendelser (Thagaard, 2018). Det informantene formidlet ble så transkribert ordrett, men gjengitt på bokmål for å sikre anonymitet. I presentasjonen av funn har jeg vektlagt å presentere det som kom fram i intervjuene ut fra informantenes beskrivelser, og tatt med min forståelse og fortolkninger i lys av relevant teori og forskning i drøftingsdelen. Et tydelig skille mellom presentasjon av primærdata og forskerens fortolkning er med på å styrke forskningens reliabilitet (Thagaard, 2018).

3.8.2 Validitet og overførbarhet

Studiens validitet handler om gyldigheten av studiens resultater. I kvalitativ forskning viser validiteten til «*i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Teoretisk gjennomskiktighet bidrar til å styrke validiteten (Silverman, 2014). Dette gjøres ved å knytte opp mot teori og tidligere forskning, og ved å få frem ulike perspektiver og mulige tolkninger. Maxwell (2009) viser til to hovedtrusler mot validitet: forskerens bias og reaktivitet. Bias handler om den påvirkningen forskerens forforståelse har for forskningsresultatet, og reaktivitet viser til den påvirkningen forskeren kan ha på informantene og situasjonen rundt datainnsamlingen. Det har derfor vært viktig for å styrke validiteten å være åpen om og bevisst på den påvirkningen jeg kunne ha både med tanke på forforståelse og den relasjonelle innvirkningen i intervjusituasjonen.

Kjennskap til miljøet som studeres kan både styrke og svekke validiteten til studien (Thagaard, 2018). Jeg intervjuet lærere ved to skoler i samme kommune som jeg selv jobber i. En av lærerne kjente jeg godt, mens de fem andre var mindre kjente eller ukjente. «*Når vi kjenner til miljøet fra før har vi et utgangspunkt for å utvikle en forståelse «innenfra»*» (Thagaard, 2018, s. 190). Jeg opplevde at min bakgrunn gjorde det lettere for lærerne å sette

ord på sine erfaringer og refleksjoner, fordi intervjuet da delvis kunne fungere som en samtale mellom likesinnede. Samtidig var det en fare for å overse nyanser som ikke samsvarte med min forforståelse. Det ble derfor viktig i arbeidet med datamaterialet å prøve å finne ulike mulige tolkninger og forståelser, og sammenligne dette med teori og forskning på tema.

McMillan og Wergin (2010) presenterer tre måter å kontrollere for forskerens bias; være transparent i forhold til forforståelse, utføre medlemsvalidering og kryssjekke resultatene. Maxwell (2009) løfter også fram medlemsvalidering eller respondentvalidering som den viktigste metoden for å kontrollere for feiltolkninger og misforståelser i prosessen, og dermed styrke validiteten. Dette benyttet jeg meg av ved å sende et sammendrag av det som kom fram i intervjuet tilbake til den enkelte lærer, og ba om tilbakemelding på dette. En lærer rettet på noen detaljer rundt samarbeidstid, ellers fikk jeg klarsignal fra alle lærerne.

En måte å kryssjekke resultatene på, er å la andre få innsyn i analyseprosessen og materialet (Thagaard, 2018). Jeg sendte transkripsjoner, sammendrag og matrise samt presentasjon av resultater til veileder for en kritisk gjennomgang av mine tolkninger.

I en intervjuundersøkelse er det viktig at valideringsarbeidet fungerer som en kvalitetskontroll gjennom hele prosessen, da dette har betydning for valg en tar underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde at min tolkning av det som ble sagt i intervjuet var med på å styre mine oppfølgingsspørsmål til informanten. Noen ganger speilet jeg min forståelse tilbake til informanten for å kontrollere om denne kunne kjenne seg igjen i min oppfatning. I analyse av data kunne jeg likevel oppdage at utsagn kunne tolkes på flere måter uten at jeg hadde fulgt dette opp. Det ble da viktig å få fram ulike mulige tolkninger i presentasjonen. Ved å underbygge funn med flere sitater stilte jeg også råmaterialet til disposisjon slik at leseren kunne kontrollere min tolkning.

Målet ved kvalitative studier er å utvikle en forståelse av et fenomen (Thagaard, 2018). Studiens nytteverdi er ikke knyttet til om resultatet kan generaliseres til populasjonen, men i hvilken grad resultatene bidrar til økt forståelse og innsikt som kan overføres til andre sammenlignbare sammenhenger (McMillan & Wergin, 2010). Gode kvalitative studier inneholder tykke beskrivelser som gjør det mulig for leseren selv å vurdere hvilke funn og innsikt som kan bidra til økt forståelse knyttet til egen situasjon (McMillan & Wergin, 2010). Funnene som kom fram i denne sammenhengen kan bidra til økt innsikt og forståelse knyttet til lærer-elev relasjon i situasjoner der eleven også har assistentstøtte. De kan også bidra til en

bevisstgjøring rundt relasjonsbygging med disse elevene, hvilken betydning samarbeid har for relasjonen og hvordan dette kan ha betydning for inkludering.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

I en forskningsprosess er forskeren forpliktet til å følge retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Disse retningslinjene utgjør overordnede prinsipper å styre etter, men forskeren må gjennom hele prosessen foreta etiske vurderinger. En del av vurderingene knyttet til dette prosjektet er beskrevet fortløpende i beskrivelse av metode. Jeg vil her trekke fram retningslinjene knyttet til personvern, informert samtykke og konsekvenser av å delta.

Forskning som behandler personopplysninger kommer inn under personopplysningsloven (2018) og er meldepliktige til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg meldte derfor inn prosjektet med prosjektbeskrivelse og en redegjørelse av håndtering av personopplysninger. Personopplysningene ble anonymisert fortløpende og kryptert under lagring, i samsvar med retningslinjer for behandling av personopplysninger ved Universitetet i Stavanger. Opplysningene blir også slettet ved prosjektets slutt. Prosjektet ble godkjent med en presisering av at en ikke måtte omtale lærerens relasjon til en spesifikk elev eller assistent under intervjuet (vedlegg 1). Det ble da nødvendig å justere intervjuguiden slik at spørsmålene hadde et mer generelt preg. I tillegg la jeg inn i starten av hvert intervju at jeg gjorde læreren oppmerksom på dette. Ved at spørsmålene ble mer generelle opplevde jeg til tider at svarene kunne bli mer virkelighetsfjerne og at lærerne svarte det de tenkte var forventet. Det var også utfordrende å holde intervjuet på et generelt nivå, siden lærerne var trukket ut på grunnlag av at de stod i en situasjon der de var kontaktlærere for elever med assistentstøtte. Det var også flere av lærerne som ikke hadde tidligere erfaringer med dette, og som derfor snakket ut fra denne situasjonen. Noen av opplysningene som kom fram valgte jeg å ikke transkribere av hensyn til anonymitet. Alle identifiserbare opplysninger, som klasstrinn og kjønn, er anonymisert eller utelatt i presentasjon av funnene. Andre opplysninger, som erfaringsbakgrunn og strukturelle arbeidsforhold, er gjengitt slik at det ikke skal kunne spores tilbake til informanten.

I utgangspunktet skulle jeg utføre intervjuene ved samme skole, men oppdaget at det ville bli vanskelig å anonymisere lærerne på den måten. Flere i personalet visste hvem jeg skulle

intervjue, og jeg innså at noen opplysninger, som nedsatt samarbeidstid eller erfaringsbakgrunn, ville være lett å spore tilbake til informantene. Dette førte til at jeg kontaktet en skole til, og fikk fordelt intervjuene på to store skoler.

For å gi informantene tilstrekkelig informasjon til å gi samtykke, sendte jeg samtykkeerklæring som vedlegg til e-posten med forespørsel om å delta. Her kommer det fram detaljerte opplysninger om prosjektet, hva det innebærer å delta og hvordan personvernet ivaretas. Det står også hvilke rettigheter deltakerne har. Noen av informantene signerte denne digitalt og sendte i retur, mens andre signerte den i forkant av intervjuet.

I etterkant av intervjuene fikk lærerne tilsendt en oppsummering av sitt intervju tilsendt, slik at de kunne kommentere, trekke vekk eller legge til informasjon. Dette styrker validiteten, men er også med på å minimere eventuelle negative konsekvenser ved å delta i prosjektet, ved at deltakerne får mulighet til å justere sine utsagn. Det var viktig i møte med informantene å framstå mest mulig nøytral og lyttende, og vise interesse for å få fram lærernes opplevelser og refleksjoner, uten å signalisere min vurdering av det som kom fram. Dette er viktig for at ikke min vurdering skal påvirke informantene, men også for at de skal oppleve at deres informasjon er betydningsfull og ikke kjenne på nederlag eller fordømmelse i etterkant.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres informasjon som har kommet fram gjennom intervjuene, og som kan bidra til å belyse problemstillingen; *Hvilke oppfatninger har lærere av sin relasjon til elever som har assistentstøtte som en del av sitt opplæringstilbud i barneskolen?* Funnene deles inn i tre underkapitler. Jeg vil først se på hvordan lærerne vurderer relasjonens betydning. Deretter presenteres funn knyttet til faktorer som har betydning for relasjonen. Her legges hovedvekten på relasjonens kontekst, og tema som trekkes fram her er samarbeid mellom lærer og assistent, utfordringer for relasjonen knyttet til kontekst og hvordan relasjon vektlegges i det profesjonelle skolemiljøet. Individuelle faktorer har fått mindre fokus i studien etter føringer fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), men noen generelle refleksjoner kom fram i intervjuet, og vil presenteres med hovedvekt på elevfaktorer som kan ha betydning for relasjonen. Til slutt vil jeg se på hvordan lærerne beskriver relasjonsbygging til elever med assistentstøtte.

Bakgrunnsinformasjon

Funnene er hentet fra to ulike barneskoler i samme kommune i Rogaland. Informantene var seks kontaktlærere for elever som har assistentstøtte gjennom skoledagen. Lærerne representerte både kvinner og menn, men her vil alle bli omtalt som «han» for å bevare anonymiteten. Det samme gjelder for assistenter og elever. De hadde både ufaglærte assistenter, miljøarbeidere med fagbrev som barne- og ungdomsarbeider og miljøterapeuter med seg i klassene. Alle disse blir her omtalt som assistenter. I ett av tilfellene var det flere assistenter som delte stillingen, mens det i de andre klassene var en fast assistent inne. Lærerne hadde ulik grad av erfaring både som kontaktlærer og med assistentstøtte i klasserommet. Noen av lærerne hadde flere års erfaring med dette. Andre hadde flere års erfaring som kontaktlærere, men hadde elever med full oppdekking av assistent for første gang. Det var også med lærere som var kontaktlærere for første gang.

4.1 Relasjonens betydning

Betydningen av å bli sett, føle seg likt og være trygg på læreren ble trukket fram av fire lærere på spørsmål om relasjonens betydning for eleven. En av lærerne løftet relasjonsbyggingen til å være viktig for eleven også senere i livet, ved å forsterke og fremme positive egenskaper ved eleven.

«Ofte opplever slike elever en del kjefte. De havner mye i konflikter, det er mye sinne og krangel og alt dette her, og det er kjempeviktig at han også føler at han er likt av læreren. At det er noe positivt. Så det er kjempeviktig å jobbe med relasjon til disse elevene» (lærer 4).

En lærer trakk også fram betydningen av å ha en god relasjon til eleven, for at eleven ikke skulle bli avhengig av assistenten. Han hadde opplevd at «alt raste» da assistenten var borte, og eleven hadde uttalt til assistenten etterpå: «Når du ikke er her, så gjør jeg som jeg vil». Også tre andre lærere påpekte at relasjonen hadde betydning for klasseledelse og lærerens autoritet.

«Så kjenner en jo på at jeg som kontaktlærer må også ha en relasjon til han, for at han skal høre på meg» (lærer 4).

Gjennom intervjuene kom det fram at lærerne anså relasjonen som viktig både for å vise varme for elevene, og for å ha kontroll og fremme læring i klasserommet.

4.1.1 Inkludering av elever med assistentstøtte

For å få et bilde av hvordan lærer-elev relasjonen kunne ha betydning for inkludering stilte jeg noen generelle spørsmål om inkludering av elever med assistentstøtte. På spørsmål om hvorvidt eleven var inkludert i klassen faglig og sosialt, og hvilken betydning assistentstøtten hadde for dette, snakket lærerne først og fremst om i hvilken grad eleven var inne i klasserommet. Videre handlet det om deltakelse i klassen, faglig og sosialt. To av lærerne knyttet inkludering opp mot det at eleven følte seg som en del av fellesskapet.

Flere av lærerne påpekte at hvorvidt eleven var inkludert i klassen ofte var knyttet til elevens utfordringer. Det kom fram at det ofte var mer utfordrende å inkludere elever med atferdsproblematikk eller mentale utfordringer. I slike tilfeller hadde lærerne erfaringer med at medelevene tok mindre kontakt med eleven. Flere av lærerne opplevde at assistentstøtte var absolutt nødvendig for elevens deltakelse i undervisningen og i sosialt samspill med andre.

«Assistenten kan ta situasjoner som gjerne ville endt ganske dårlig. Og veilede eleven i lek, for eksempel. Hvis ikke assistenten hadde vært der da, så kan det være at det

hadde oppstått konflikt. For eleven synes kanskje det er vanskelig å vite hvordan en skal ta kontakt. (...) For oss har det vært veldig godt å ha en person som kan være litt i forkant» (lærer 3).

På spørsmål om det å ha assistentstøtte kunne virke ekskluderende på noen måter, var svarene stort sett knyttet til om assistenten tok eleven ut av klasserommet. I ett av tilfellene var eleven ute med assistent mye av tiden, ellers oppga de andre lærerne at elevene stort sett var inne i klasserommet. Det kom også fram at assistentstøtten i noen tilfeller kunne virke ekskluderende, men at det likevel var nødvendig som følge av elevens behov for veiledning:

«Det er både inkluderende, men da er det veldig tett veiledning fra assistent. Men med tett veiledning er det jo selvfølgelig en fare for at det går motsatt vei også» (lærer 3).

Videre ble det nevnt at det kunne virke ekskluderende at elevens behov for støtte ble så synlig. To av lærerne fortalte at de jobbet bevisst for å motvirke dette ved å fremme et inkluderende læringsmiljø:

«Og så er det jo viktig å jobbe med klasse miljøet. Det med å snakke mye om at vi har ulike behov og at vi er forskjellige, og hva vi trenger hjelp til... At det blir så naturlig som mulig, da» (lærer 1).

4.1.2 Relasjonens betydning for inkludering

På spørsmål om hva som var viktig for en lærer å være obs på med tanke på inkludering av elever med assistentstøtte, svarte en lærer:

«Jeg tenker jo at det er utrolig viktig å bygge opp en god relasjon til eleven, og også familien» (lærer 2).

En av lærerne trakk fram betydningen av å behandle eleven på samme måte som de andre, slik at eleven skulle føle seg som en del av klassen.

«Ikke behandle dem som noe skjørt, men behandle dem som de andre elevene, og ha de samme forventningene og de samme reglene, og sørge for at de blir en del av klassen. Så det ikke er noe markert skille» (lærer 5).

Dette var eneste sted i intervjuene der det ble gjort en kobling mellom lærer-elev relasjon og inkludering. Lærerne var opptatt av inkludering og relasjon hver for seg, men koblingen mellom disse kom bare fram gjennom disse utsagnene.

4.2 Faktorer som har betydning for relasjonens kvalitet

I Pianta sin modell for lærer-elev relasjoner er det individuelle og kontekstuelle faktorer som spiller inn på relasjonen (Pianta, 1999). Lærer-elev relasjonens kontekst er her knyttet til at eleven har tildelt assistentstøtte, og jeg vil se nærmere på samarbeidet mellom lærer og assistent og hva som kan være utfordrende for lærer-elev relasjonen i en slik kontekst. Videre vil relasjon i det profesjonelle skolemiljøet bli tatt opp, da dette også har betydning for lærer-elev relasjonen. Til slutt vil det bli presentert noen generelle funn som omhandler individuelle faktorer hos elev og lærer.

4.2.1 Faktorer knyttet til relasjonens kontekst

Samarbeid mellom lærer og assistent

Da lærerne skulle beskrive sitt samarbeid med assistenten, kom det fram en klar sammenheng mellom tid til samarbeid, innhold og ansvarsfordeling. Ut fra intervjuene kom det fram at tre av lærerne synes forholdene lå til rette for et godt samarbeid med assistenten, mens tre av lærerne hadde større utfordringer med dette. Basert på dette har jeg derfor valgt å presentere resultatene knyttet til samarbeid i to deler, og deler lærerne inn i lærergruppe 1, som opplevde å ha for lite samarbeidstid med assistenten og lærergruppe 2, som opplevde at de hadde tilstrekkelig tid til samarbeid.

Lærergruppe 1

Tre av lærerne opplevde å ha for lite tid til samarbeid. Utfordringen var at assistenten var med eleven i alle timer og friminutt, og gikk videre til SFO når læreren hadde sin planleggingstid. Dette gjorde at de måtte snakke sammen «*i smug*» når det var rom for det.

«Men vi har for lite tid og ro, og det er ikke noe rom i løpet av en dag, eller i løpet av en uke, i løpet av et arbeidsår, der det er satt av noe tid til at lærer og assistent kan bli enige om ting. Der vi kan samarbeide og der vi kan debriefe. (...) Så det blir at vi snakker sammen i smug på vei ut og inn av friminutt, eller at vi må snakke sammen litt i friminuttene hvis vi går vakt sammen. Så skal jo helst ikke de andre barna høre hva vi snakker om, så vi må snakke da i koder. Så det er utfordrende» (lærer 1).

Samarbeidet mellom lærer og assistent ble av disse tre lærerne beskrevet som heseblesende, innholdet i samarbeidet ble mest beskjedpreget, og de uttrykket at det var lite kvalitet over innholdet. De opplevde også at de ofte drøftet ting i etterkant framfor å være i forkant av situasjoner:

«Men jeg synes i realiteten at det er vanskelig, for de er jo ikke med på noe i forkant eller i etterkant. De er liksom bare rett inn i klasserommet, og så må jeg nærmest si i samme time: Nå skal vi gjøre det, og du må gjøre det. Du må prøve det eller vi prøver sånn» (lærer 3).

En av lærerne beskrev en tidligere erfaring der foreldre hadde klaget på at læreren og assistenten ikke hadde nedsatt samarbeidstid. Da fikk de en halv time i uka til samarbeid.

«Det ble utrolig mye bedre. Da ble det mindre heseblesende på hvem som skulle gjøre det, og hvem som skulle ordne det faglige, hvem som skulle ditt og hvem som skulle datt. Det var utrolig bra. Det var en halvtime i uka vi hadde til å planlegge, og det var nok. Da brukte vi den halvtimen effektivt» (lærer 2).

Disse tre lærerne opplevde også utfordringer knyttet til ansvarsfordeling, og særlig de gråsonene der det kunne være vanskelig å vite hvem av de to som skulle gripe inn i situasjoner. En lærer uttrykket at dette var særlig vanskelig i tilfeller der assistenten også skulle hjelpe til generelt i klassen, framfor i tilfeller der assistenten bare hadde ansvar for en elev. En av lærerne beskrev også hvordan han og assistenten ofte hadde ulike forventninger og tanker om ting, og at det derfor kunne være frustrerende å ikke få nok tid til å bli mer samkjørt.

«Så det synes jeg er vanskelig, både å bli enige om hva som er min oppgave og hva som er din oppgave, som lærer og som assistent. (...) Jeg kan jo ikke bare tenke at assistenten skal forstå hva jeg vil eller hvor vi skal. Jeg har jo også kjent på at assistenten kanskje har vært litt redd for å gjøre noe feil, fordi vi ikke har fått planlagt godt nok. I mitt hode er det planlagt godt, og jeg kan kjenne på at jeg har sagt det på en bra måte. Men igjen, jeg kjenner jo på at hadde vi hatt litt mer tid...» (lærer 3).

To lærere syntes det kunne være utfordrende å veilede assistenten. Den ene uttrykket at det var særlig vanskelig i forhold til fag, mens den andre trakk fram at det kunne være krevende når han følte at assistenten handlet i strid med lærerens pedagogiske grunnsyn.

«Men det er litt tøft å gi beskjed. For jeg gir litt beskjed når jeg oppdager ting og sånn, og jeg synes det er ganske vondt å si at «Nå så jeg at hun ble veldig lei seg når du sa at hun ikke fikk stjerne fordi hun ikke klarte å skrive diktatordene». Det er ganske vondt å høre på, når noen sier det og så skal jeg trøste den eleven, kanskje, og så etterpå skal jeg gi beskjed til den voksne. Det er ganske vondt. Da krenker jeg liksom hennes rolle også litt» (lærer 2).

Det kom fram at lærerne hadde ulike erfaringer fra samarbeid med ulike assistenter, og flere uttalte at det var stor forskjell på assistentene ut fra erfaringsbakgrunn, utdanning og personlighet. Dette ble presisert av alle lærerne i gruppe 1, men hadde lite fokus blant lærerne i gruppe 2.

«Noen er jo veldig flinke til å se selv hva som skal gjøres, eller hva som er behovet, mens andre må du mer be om ting eller vise ting, eller... Noen tar det da etter hvert, mens noen tar det liksom aldri helt. Det er jo til en hjelp, men det blir litt tyngre da» (lærer 1).

To av de tre lærerne over uttrykket at de hadde et godt samarbeid med assistenten til tross for lite tid til samarbeid. Det kom fram at de hadde en god tone med assistenten, der læreren hadde en overordnet rolle, mens assistenten hadde sine oppgaver. Det var lite tid til veiledning og å drøfte problemstillinger på et dypere nivå. Den tredje læreren uttrykket større utfordringer knyttet til kommunikasjon og savnet en mer grunnleggende felles forståelse i samarbeidet med assistenten.

Lærergruppe 2

De tre andre lærerne opplevde at de hadde et godt samarbeid med assistenten og at rammene rundt lå til rette for dette. To av lærerne hadde avsatt tid hver uke, 15- 30 minutter, til samarbeid med assistenten. En av lærerne hadde ikke avsatt tid, men uttrykket heller ikke behov for dette. Alle tre beskrev at de var «*godt samkjørt*» med assistenten, og at de jobbet godt som et team. Lærerne hadde god kommunikasjon med assistentene. De kunne kommunisere nonverbalt i klasserommet, og en av lærerne beskrev også at de hadde skriftlig kommunikasjon mellom alle som jobbet med en elev.

«Vi kan snakke sammen uten at vi plent snakker sammen. Men at vi gir hverandre tegn og at vi har lært oss noen egne tegn som vi gir de gangene vi trenger hjelp eller bare skal gi beskjed på en annen måte» (lærer 6).

På spørsmål om innhold i samarbeidet fortalte lærerne at de «*drøftet alt*» med assistenten. Det innebar faglig gjennomgang, felles forventninger til eleven og samkjøring av reaksjoner i ulike situasjoner. De snakket også om relasjoner og klassemiljø.

«I forhold til en elev, går det jo litt på hva slags forventninger vi har til han. (...) Så vi diskuterer mye sånn. Hvordan vi skal reagere og hva slags konsekvenser det skal få, og litt sånne ting» (lærer 4).

«Vi drøfter de utfordringene vi har og ting som har skjedd den dagen. Hva vi bør gjøre framover. Så jeg føler det er et godt samarbeid på den måten. Det er ikke bare praktisk. Jeg diskuterer alt som jeg diskuterer med de andre kollegaene med ham. Kanskje ikke like mye selve undervisningen, da. Men alt det som har med klassemiljøet og de andre utfordringene som vi har» (lærer 5).

For en av lærerne var det viktig å få fram at de så på arbeidet i klassen som et lagarbeid, med gjensidighet og likeverd mellom de voksne. Det var påfallende i intervjuet at han stadig svarte med «vi» i stedet for «jeg». Han var også opptatt av at alle de voksne var ressurser, og at de gjorde hverandre gode ved å lære av hverandres erfaringer og veilede hverandre.

«Men det er jo konstant at vi snakker sammen og veileder hverandre. Og jeg spør jo dem, og de spør tilbake, i alle fag. (...) Og også hvis jeg gjør noe som ikke fungerer, og

ikke ser det selv, så synes jeg jo det er så mye bedre at noen andre kan si det da. At når du sier sånn eller gjør sånn så ser jeg at han faktisk ikke bryr seg» (lærer 6).

«Vi er et team, vi bytter på ansvar overfor elevene og vi jobber sammen. Av og til trengs det en pause for dem, og at jeg kanskje kan gå og ta deres jobb og så kan de ta min. Vi bytter, og vi har en fin rullering og vi snakker sammen. (...) Og det er et samarbeid rundt elevene. Det er ikke sånn at du gjør det og så gjør jeg det, og så blander vi ikke dette her. Vi deler på det» (lærer 6).

Funn på tvers av lærergruppene

Lærergruppene fordelte seg på de to gruppene uavhengig av skoletilhørighet. Når det gjaldt formelt avsatt tid til samarbeid, kom det ikke fram forskjeller mellom skolene. Likevel hadde den ene skolen en ordning om morgenen som ga rom for uformelt samarbeid mellom lærer og assistent. Assistentenes arbeidstid startet der 7.45. Da hadde de 20 minutter til elevene ble sluppet inn, og 30 minutter til undervisningen startet. Denne tiden kunne brukes til uformelt samarbeid, noe som ble trukket fram som betydningsfullt for samarbeid og kommunikasjon mellom de to.

Fire av lærerne, på tvers av lærergruppene, påpekte at godt samarbeid mellom de voksne i klassen ville bidra til en bedre relasjon til eleven. To av disse lærerne var fra gruppe 2, som hadde avsatt tid til samarbeid med assistenten. De to utdypet dette videre med at utover et godt samarbeid var også en god relasjon mellom lærer og assistent viktig for lærer-elev relasjonen. En av dem begrunnet dette med at elevene la merke til om de voksne likte hverandre, og at gode relasjoner mellom de voksne ville gi en bedre stemning i klasserommet. Det at de voksne var samkjørte ville også oppleves som trygt og forutsigbart for elevene. På spørsmål om hva som var det viktigste for å skape en god relasjon til elever med assistentstøtte svarte læreren:

«Samarbeid med assistenten. Avklare. Ha et godt forhold til assistenten, et godt samarbeid. Det tror jeg eleven senser. At vi voksne er enige og sånn skal det være, og du skal gjøre dette. Det blir lettere å forholde seg til eleven da. I hvert fall han som har atferdsvansker. (...) Det blir veldig trygt og godt og forutsigbart. Han vet at det skal være sånn, fordi vi er enige. Elevene legger merke til at vi voksne liker hverandre. Og det blir en annen stemning, på en måte. At vi har avklart litt. Hvem er vi, hva slags

verdier har vi, hva er viktig for oss og hva ønsker vi å oppnå i denne økta. Hvilke forventninger har vi til elevene, de enkelte elevene» (lærer 4).

Utfordringer for relasjonen knyttet til kontekst

De tre lærerne i gruppe 1, som hadde lite avsatt tid til samarbeid, uttrykket at det var tidkrevende å bygge en god relasjon til eleven, og at det kunne være utfordrende å ha nok tid og rom for dette i en hektisk hverdag. Dette ble ikke tatt opp i gruppe 2.

«Og som jeg sa før, det er så mange behov i en klasse, at da blir det litt at da er det assistenten som tar det meste der. Så det er en fare for at relasjonen blir om ikke dårligere, så svakere eller hva man skal si, fordi en tilbringer mindre tid sammen» (lærer 1).

Flere av lærerne så det som ekstra utfordrende i tilfeller der eleven og assistenten var mye ute av klasserommet. Dette kom fram uavhengig av samarbeidstid med assistenten. En av lærerne utdypet denne utfordringen med at assistenten hadde muligheten til å ta eleven ut når eleven hadde behov for det. Han opplevde at han som lærer stilte krav til eleven for å inkludere eleven i klassen, og så var det assistenten som tok eleven ut når det ikke gikk så bra. Denne skjevheten gjorde at eleven likte assistenten bedre, fordi han da ga eleven et alternativ som virket positivt for eleven. Eleven fikk da også flere positive opplevelser sammen med assistenten.

«Ja, jeg ser det er en utfordring hvis de for eksempel er mye ute. For det var jo en kort periode at den ene var mye ute. Og jeg får jo ikke med meg hva som skjer ute på gangen. (...) Så jeg opplever at når de er mye mindre inne i klasserommet, at jeg da får en svakere relasjon til dem» (lærer 6).

En annen utfordring som kom fram i halvparten av intervjuene, var at eleven hadde en sterkere relasjon til assistenten. Flere av lærerne uttrykket at de ikke følte de kjente eleven like godt som det assistenten gjorde. Dette kunne ikke sees i sammenheng med samarbeidstid. *«Utfordringen er jo at en assistent vil være der og på en måte ha litt førsteplassen, fordi det er den som er tettest på» (lærer 1).* Denne læreren sa videre at assistenten var med eleven

gjennom hele skoledagen, også i friminutt og på SFO. Det er da naturlig at eleven får en tett relasjon til assistenten, noe læreren opplevde som utfordrende for lærer-elev relasjonen: *«Nå har han blitt et år eldre, men i starten så hadde han best relasjon til assistenten, og når det var situasjoner som oppstod, så hørte han mer på ham enn på meg»* (lærer 4).

Relasjon i skolemiljøet

På spørsmål om i hvilken grad relasjon var tema i lærerkollegiet svarte fire av lærerne at de ofte snakket om det på trinnet, mens to av lærerne ikke kunne huske å ha hatt det oppe. Disse to lærerne representerte begge lærergruppene. Videre oppga bare en lærer at dette ofte var tema i samarbeid med assistenten. Lærere fra den ene skolen fortalte at de hadde hatt en relasjonskartlegging av klassen en gang. Det var det eneste eksempelet som kom fram der lærer-elev relasjon var satt som tema av skoleledelsen. To av lærerne uttrykket ønske om veiledning og undervisning om dette i den felles tiden for pedagogisk utvikling (PU). Begge disse lærerne var fra gruppe 1, som hadde lite tid til samarbeid med assistenten.

4.2.2 Individuelle faktorer

Pianta (1999) vektlegger også betydningen individuelle faktorer har for lærer-elev relasjonen. Her presenteres noen generelle refleksjoner som kom fram rundt dette i intervjuene. På spørsmål om hva som kjennetegnet lærer-elev relasjon når eleven har assistentstøtte, var det flere lærere som trakk fram at individuelle faktorer hos eleven hadde større betydning for relasjonen enn det at eleven hadde assistentstøtte, og alle lærerne påpekte at særlig atferdsvansker eller sosiale vansker hos eleven virket inn på relasjonen. Lærerne trakk også fram individuelle forutsetninger hos eleven når de beskrev relasjonsbygging, utfordringer i relasjonen, inkludering og ansvarsfordeling mellom lærer og assistent. Flere lærere beskrev også hvordan det krever tid, bevissthet og hard jobbing for å få en god relasjon til enkelte elever:

«Og jeg synes noen ganger det er vanskelig å bygge opp relasjoner også. For det er ganske krevende på de elevene som ikke er mottakelige. Så er de sikkert mottakelige, men de har vansker med å vise det i hvert fall. I hvert fall med de med atferdsvansker» (Lærer 2).

I intervjuene kom det fram at individuelle faktorer hos læreren også hadde innvirkning på relasjonen. Ulikhetene mellom lærerne handlet om alle dimensjonene av relasjonskompetanse; ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger. En lærer uttrykket et behov for bevissthet rundt relasjonsbygging blant lærere, og da særlig til elever som har assistentstøtte.

«Så er det jo det med godt samarbeid, tid, og en bevissthet rundt det (lærer-elev relasjon). For det tror jeg at vi er litt for sløve til, og tenker at det ordner den assistenten som er med. En kan i hvert fall gå litt i den fella hvis en ikke er obs» (lærer 1).

«Noen bygger relasjoner naturlig og bare har det i seg og virkelig vil, og det viser så godt. (...) Og for noen er det vanskelig å bygge relasjoner, så enkelt er det. (...) Vi er jo forskjellige på hvordan vi oppfatter eleven og hvordan vi kan bygge relasjoner» (lærer 2).

Det kom også fram ulikheter i måten lærerne beskrev lærer-elev relasjonen, noe som gjenspeiler lærerens kunnskaper og holdninger til relasjonsarbeid. Noen av lærerne omtalte lærer-elev relasjonen som et fundament for alt arbeid i skolen, mens en lærer syntes relasjonsarbeid kunne være vanskelig og viste usikkerhet rundt dette.

«Jeg tenker at den der en-til-en, den vil jo ikke jeg... Jeg mener jo ikke å si at jeg ikke trives med den, men jeg trives jo mye bedre med å ha en klasseromssituasjon. Jeg er ikke noe god på en-til-en, gjerne, eller der kan jeg kjenne at (...) Jeg blir litt fomlete, fordi der er ikke jeg helt god» (lærer 3).

4.3 Hva gjør lærere for å styrke relasjonen til elever med assistentstøtte?

To av lærerne, som representerte hver sin lærergruppe, så liten forskjell i hvordan de gikk fram for å bygge relasjon til elever som hadde assistentstøtte og andre elever. Samtidig ga disse to lærerne uttrykk for at de hadde elever med lite sosiale utfordringer. Flere lærere kom med eksempler på hvordan de kunne bygge relasjoner til elevene: ta kontakt og snakke med

elevene i timene, i friminutt og overgangssituasjoner. En god relasjon til familien ble også trukket fram av en lærer som betydningsfullt for å få en god relasjon til eleven.

«Jeg tror ikke det nødvendigvis er noe annerledes fordi eleven har assistent. Det blir det samme som en gjør med alle elever. Behandle de mest mulig som alle de andre elevene i klassen» (lærer 5).

«Jeg tenker jo at det blir veldig viktig å prøve å finne ut: Hva liker denne eleven? Hva er han interessert i? Kan vi finne på noe eller snakke om ting som de liker og som kan bekrefte de? Som kan anerkjenne deres interesse, og på en måte vise at jeg virkelig bryr meg» (lærer 2).

Dette ble gjort for å bygge relasjon til alle elever, men læreren presiserte at det var ekstra viktig i forhold til de mest sårbare elevene. Han sa videre:

«Men jeg tenker sånn umiddelbart at jeg bruker mer tid på å forberede og bli kjent med de elevene enn de andre mange ganger. For det er en del omkring de. Så jeg føler, det er i hvert fall ikke sånn at jeg har en dårligere relasjon til dem. Langt ifra» (lærer 2).

En av lærerne syntes det kunne være vanskelig å bygge relasjon innenfor klassens rammer, men hadde opplevd god effekt av å ta eleven med ut:

«Det å ta eleven ut og lese har hatt veldig god effekt, og jeg kan også finne tider på dagen der jeg kan ta eleven ut og at vi kan gjøre noe litt annet, bare for å styrke relasjonen. Da mener jeg ikke store ting, men tegne litt, eller høre hvordan dagen har vært, ja bare sånne små drypp, da» (lærer 3).

Lærerne påpekte at relasjonsbygging krevde at en var bevisst på det og at det kunne kreve tid og arbeid å bygge en god relasjon. En lærer beskrev hvordan han hadde opplevd det vanskelig og utfordrende å få en god relasjon til en elev, og at han da hadde søkt råd hos kolleger for hvordan han skulle gå fram. Han var tydelig på at det var lærerens ansvar å få en god relasjon til elevene.

De fleste lærerne trakk fram betydningen av å følge opp eleven med assistentstøtte ved å gå ned til denne eleven mens assistenten da gikk til de andre elevene. Lærerne var da tydelige på at det var viktig å ha et godt samarbeid med assistenten. I den ene klassen var det en elev som hadde tett oppfølging i klasserommet og behov for at en voksen satt ved siden av. Da vekslet lærer og assistent på dette, for at eleven også skulle bli trygg på læreren og få en god relasjon til ham. En av lærerne fortalte at han var blitt mer bevisst på å gå til eleven for elevens skyld, selv om han ikke nødvendigvis trengte det for sin egen oversikt:

«Ja, jeg prøver å være bevisst på at jeg er en del innom ham også. Typisk sånn helt vanlig, sånn som du gjør med de andre. Spør hvordan det går, sjekker at han har forstått oppgaven, ser at ting er greit. Selv om jeg vet at assistenten allerede har gjort det, så går jeg innom likevel. Og det tror jeg har vært bra for han. For da har han en følelse av at jeg også vet hva han driver med, og at det er vanskelig med noen av... han har et hjelpemiddel blant annet, og jeg sjekker at det er i orden» (lærer 1).

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene opp mot den teoretiske forskningsgrunnlaget for tema. Problemstillingen er «*Læreres oppfatninger av relasjonsbygging med elever som har assistentstøtte som en del av sitt opplæringstilbud i barneskolen.*» Gjennom diskusjonen ønsker jeg å se funnene i en faglig og samfunnsmessig sammenheng for derved å se hvordan dette kan ha betydning for læreres relasjonsarbeid til elever som har assistentstøtte og sette søkelyset på videre behov for forskning.

Kapittelet er strukturert på samme måte som funnene, der jeg først diskuterer funn knyttet til relasjonens betydning, deretter faktorer som har betydning for relasjonen og til slutt hva lærere gjør for å fremme relasjonen til elever som har assistentstøtte. Kapittelet avsluttes med å vurdere studiens praktiske implikasjoner, begrensinger og forslag til videre forskning.

5.1 Relasjonens betydning

På spørsmål om hvorfor det er viktig å bygge en god relasjon til elevene som har assistentstøtte, hadde lærerne litt ulike fokus og ulike måter å begrunne dette på. To lærere la hovedvekt på den varme og omsorg en god relasjon ga elevene, mens to av dem la mer vekt på betydningen dette hadde for undervisning, klasseledelse og kontroll. De to siste lærerne hadde begge disse perspektivene. Spørsmålet her er ikke hvordan lærerne vekter disse dimensjonene overfor elever med assistentstøtte, men hvordan de begrunner omsorg og en god relasjon.

To av lærerne legger altså vekt på at en god relasjon til eleven, så å si er positiv i seg selv for eleven. To andre begrunner en god relasjon til eleven med at denne kvaliteten har positiv betydning for deres ledelse av klassen; relasjonen er altså instrumentell for klasseledelse. Vi vet ikke da om disse to lærerne tenker på relasjonskvalitet som instrumentelt for kontrolldimensjonen i klasseledelse. To lærere trakk fram begge begrunnelsene for en god relasjon til elever med assistentstøtte.

Dersom vi imidlertid legger til grunn at relasjonskvalitet også kan begrunnes ut fra kontrolldimensjonen (Wubbels, 2011), gjenspeiler det teorien om den autoritative lærerrollen (Walker, 2009; Wentzel, 2002), som defineres av de to dimensjonene omsorg og kontroll.

Disse dimensjonene vektet da ulikt mellom lærere, og lærerrollen kan være autoritær, autoritativ eller ettergivende etter hvor læreren befinner seg langs disse to dimensjonene (Walker, 2009). Tydelige forventninger, struktur og en klar klasseledelse gitt med omsorg og støtte gjør at den autoritative lærerrollen har best virkning både for elevenes faglige læring og psykososiale utvikling (E. Roland, 2014; Walker, 2009). Wubbels (2011) overfører dette til lærer-elev relasjon, der en optimal relasjon har en kombinasjon av dominans og samarbeid. Ut fra måten dominans blir beskrevet på (Marzano, 2009; Wubbels, 2011), vil det gjerne bli riktigere å oversette dette med ledelse. Likhetstrekkene i modellene for den autoritative lærerrollen (Walker, 2009; Wentzel, 2002) og lærer-elev relasjonen (den Brok et al., 2013; Wubbels, 2011) bekrefter sammenhengen mellom autoritativ lærerrolle og en god lærer-elev relasjon.

Den autoritative lærerrollen er sentral i pedagogisk utdanning, og på direkte spørsmål kan en forvente at lærere streber mot en slik lærerrolle. Det er da interessant å se de sprikende svarene i intervjuene. En mulig forklaring på dette kan være relatert til lærerens vektning av henholdsvis kontroll og omsorg i sin lærerrolle. Det er også mulig at svarene gjenspeiler lærernes elevsyn, og om eleven med assistentstøtte blir ansett som særlig sårbar eller som «vanskelig». En tredje mulig forklaring på sprikende svar kan relateres til klasseledelse og individuelle faktorer hos eleven. Det kan tenkes at lærerne som bare vektla betydningen av å vise eleven omsorg og opplevelsen av å bli sett ikke anså klasseledelse eller grensesetting som en utfordring i forhold til eleven. Der elevene hadde utfordringer knyttet til atferd fikk dette større fokus. Hos en av lærerne var grensesetting overfor eleven med assistentstøtte en tydelig utfordring, og dette ble derfor hovedformålet med relasjonsbygging til eleven. Det er også en mulighet for at lærerne som begrunner en god relasjon til eleven med virkningen dette har for klasseledelse, er bevisste på at ved å vise elevene omsorg vil dette også gi læreren et bedre grunnlag for god klasseledelse og kontroll i klassen.

Det kommer ikke fram i noen av intervjuene hvilken betydning lærer-elev relasjonen har for elevens psykiske helse og livsmestring. En av lærerne vektlegger betydningen av å styrke elevens positive egenskaper, men utover dette handler det mest om å bli sett og føle seg likt. Thomas Nordahl uttaler i et forord (i Drugli, 2012) at lærer-elev relasjon har fått lite fokus i pedagogikken. Også livsmestring er et tema som har fått større fokus i senere tid, og det er mulig at det er dette som gjenspeiles i at lærerne ikke gjør denne koblingen mellom relasjon og livsmestring i intervjuene.

5.1.1 Relasjonens betydning for inkludering

Når lærerne snakker om inkludering, handler det hovedsakelig om fysisk tilstedeværelse og faglig og sosial deltakelse i klassen. To av lærerne påpeker betydningen av at eleven føler seg som en del av fellesskapet. Ut fra Hansen og Qvortrups (2013) definisjon av inkludering har begrepet en fysisk, sosial og psykologisk dimensjon. Gjennom intervjuene kom det fram at den fysiske tilstedeværelsen var den dimensjonen av inkludering som kom fram rent umiddelbart, og alle var opptatt av at eleven skulle være mest mulig i klasserommet. Alle lærerne påpekte også betydningen assistentstøtten hadde for elevens deltakelse i klassen faglig og sosialt. Den psykologiske dimensjonen, som innebærer elevens personlige opplevelse av å være en del av fellesskapet, ble i liten grad vektlagt. Dette kan være et signal om at denne dimensjonen har fått mindre fokus i inkluderingsarbeidet i skolen.

I intervjuene var det en lærer som påpekte betydningen av å bygge en god relasjon til eleven for å fremme inkludering. På spørsmål om hva som er viktig for å bygge en god relasjon til elever med assistentstøtte svarte en annen lærer at det var viktig å behandle alle likt og ha de samme forventningene til alle elevene, slik at eleven med assistentstøtte skulle føle seg som en del av klassen. I løpet av intervjuene var det bare disse to utsagnene som koblet relasjon og inkludering, selv om alle lærerne ga uttrykk for at relasjon og inkludering var to viktige tema.

Lærerens relasjon til enkeltelever har betydning for hvordan andre elever forholder seg til eleven, og spiller derfor en sentral rolle for inkludering av elever (White & Kistner, 1992). At dette får lite fokus i intervjuene kan handle om at lærerne er lite bevisste på denne sammenhengen. En annen forklaring kan være at det oppleves som så selvsagt, som taus kunnskap som en ikke kommer på å sette ord på. Lærerne fikk ikke direkte spørsmål om denne sammenhengen, siden de da ville blitt ledet til å koble relasjon og inkludering. For å undersøke sammenhengen mellom relasjon og inkludering nærmere, kunne det vært interessant å også gå inn og observere sammenhengen mellom elevens relasjon til lærer og hvordan de andre elevene forholdt seg til denne eleven.

To av lærerne beskrev hvordan de i klassen har jobbet med respekt, toleranse og anerkjennelse av at alle har ulike behov, for å fremme et inkluderende læringsmiljø. Ingen av disse lærerne koblet relasjon og inkludering direkte, men begge ga i sine intervjuer uttrykk for at de opplevde å ha minst like god relasjon til elevene med assistentstøtte som til de andre

elevene. Lærerens relasjon til den enkelte elev er viktig for et inkluderende læringsmiljø. Elever med assistentstøtte er særlig sårbare for ekskludering, da det ofte er veldig synlig at de har noe som skiller dem fra majoriteten i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når læreren da har en god relasjon til eleven og jobber bevisst for å bryte ned barrierer i klassen, vil dette ha betydning for hvordan de andre elevene forholder seg til eleven med assistentstøtte, og fremme et inkluderende læringsmiljø.

5.2 Faktorer som har betydning for relasjonens kvalitet

Pianta (2006) deler faktorene som har betydning for relasjonens kvalitet inn i individuelle og kontekstuelle faktorer. Her legges hovedvekten på kontekstuelle faktorer. Faktorer som diskuteres er samarbeid mellom lærer og assistent, kontekstuelle utfordringer for relasjonen, relasjon i skolemiljøet og tid og yrkesrelatert stress. Avslutningsvis drøftes noen individuelle faktorer som gjennom intervjuene stod fram som betydningsfulle for lærer-elev relasjonen.

5.2.1 Faktorer knyttet til relasjonens kontekst

Samarbeid mellom lærer og assistent

Det finnes lite forskning knyttet til samarbeidets betydning for lærer-elev relasjonen, men dette var noe lærerne i denne studien trakk fram som vesentlig. På spørsmål om hva som var det viktigste for å få en god relasjon til elever med assistentstøtte var det flere av lærerne som umiddelbart svarte godt samarbeid med assistenten. Det kom tydelig fram at det var viktig for lærerne å være godt samkjørt med assistenten for å skape forutsigbarhet og trygghet for eleven. To av lærerne hevdet også at en god relasjon mellom de voksne i klasserommet ville ha en positiv effekt på relasjonen mellom de voksne og elevene. De voksne er da rollemodeller for god samhandling, og det legger grunnlaget for en god samarbeidskultur som også vil påvirke samhandlingen mellom lærer og elev (Drugli, 2012).

Gjennom intervjuene kom det fram en sammenheng mellom tid til samarbeid, innhold i samarbeidet og hvordan læreren og assistenten jobbet sammen. Opplevelsen av å ha nok tid til samarbeid skilte seg da ut som en nøkkelfaktor som påvirket de andre faktorene, og hadde på den måten betydning for lærer-elev relasjonen. Det kom ikke fram forskjeller mellom skolene i formelt avsatt tid til samarbeid, men den ene skolen hadde tilrettelagt for uformelt samarbeid

en halv time hver morgen. Dette ble ansett som svært betydningsfullt for samarbeidet. Lærerne som hadde formelt avsatt tid til samarbeid hadde 15-30 minutter i uka, og anså dette som tilstrekkelig for et godt samarbeid med assistenten. Lærerne fordelte seg på de to gruppene uavhengig av skoletilhørighet. Dette kan ha sammenheng med at studien er basert på et lite utvalg og at utvalget er ujevnt fordelt på de to skolene. Det er mulig at tilretteleggingen for uformelt samarbeid om morgenen ved den ene skolen kunne hatt en større effekt på denne fordelingen dersom utvalget var større.

Flere av lærerne opplevde at det å ha en assistent med i klasserommet lettet arbeidssituasjonen til læreren, både ved at flere elever fikk hjelp og at klasseledelse og det sosiale miljøet i klassen ble bedre. Særlig hos lærerne med lite samarbeidstid kom fram at det var store individuelle forskjeller hos assistentene knyttet til personlighet og kompetanse, og at dette hadde betydning for samarbeidet og for arbeidet med elevene. De uttrykket at de til tider kunne oppleve assistenter som en ekstra belastning fordi de ikke hadde en felles forståelse av hvordan assistenten kunne bidra i arbeidet med elevene. Dette kunne ofte handle om at de ikke hadde fått avklart dette i forkant av situasjoner. Det var påfallende at individuelle forskjeller hos assistentene ble trukket fram hos lærerne som savnet samarbeidstid, mens det hos de andre lærerne bare kom fram at de var heldige med assistenten de hadde med seg. Dette kan tyde på at de utfordringene rundt individuelle faktorer hos assistenten som de første lærerne påpeker til en viss grad også handler om tid til veiledning og samarbeid. Funnene her stemmer godt overens med funnene fra DISS- prosjektet (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009) der assistentbruk lettet lærernes arbeidsmengde, men der forskerne likevel så behov for opplæring og avsatt tid for assistenten til planlegging og samarbeid. Samsvaret mellom funnene her og i DISS-prosjektet bidrar til å styrke studiens validitet og reliabilitet.

Lærerne med for lite samarbeidstid beskrev samarbeidet som heseblesende. De måtte snakke sammen «i smug» eller bruke fritiden til dette. En lærer beskrev hvordan han snakket med assistenten når de hadde tilsynsvakt i friminuttene. Dette setter lærer og assistent i et dilemma, da denne tiden primært er elevtid, samtidig som at det gjerne er den muligheten de har for å kommunisere. Lite tid hadde da også betydning for kvaliteten på samarbeidet.

Da lærerne skulle beskrive innholdet i samarbeidet kom det fram en klar forskjell mellom de to lærergruppene. Lærerne som hadde nok tid til samarbeid opplevde at de drøftet alt med assistenten, både faglig innhold, situasjoner og utfordringer, klassemiljø, relasjoner og felles

forståelse og forventninger til eleven som hadde assistentstøtte. De kunne også veilede assistenten og assistenten kunne observere og komme med tilbakemeldinger til læreren. Dette er i tråd med Opplæringslovens §10-11 (1998), der det står at personale som ikke er tilsatt i undervisningsstilling, og som er uten faglig og pedagogisk kompetanse, kan bistå læreren i undervisning dersom de får nødvendig veiledning. Forskningen som er gjort på effektiv bruk av assistenter i skolen konkluderer også med at samarbeidstid er en nødvendig forutsetning for dette (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009; Navarro, 2015).

Lærerne i den andre gruppen beskrev innholdet i samarbeidet som mer overflatisk, beskjedpreget og at det var lite kvalitet over innholdet. Gjennom deres beskrivelser av samarbeidet kom det fram en distanse mellom læreren og assistenten, der læreren hadde det overordnede ansvaret i klassen, og assistenten hadde sine oppgaver. De beskrev samarbeidet som godt, men at lite tid gjorde at de ikke var så samkjørte som de skulle ønske. To av dem opplevde det også krevende og ubehagelig å gå inn og veilede assistenten, og kjente på at de da tråkket på eller umyndiggjorde denne personen. Spurkeland (2011) påpeker betydningen av gode relasjoner i personalet for å kunne gjøre nytte av hverandres styrker og veie opp for hverandres svakheter, og på den måten lære av hverandre og gjøre hverandre gode. «*Systematiske tilbakemeldinger, kvalitetspregede dialoger, profesjonell utvikling av hverandre, god konflikthåndtering og god humor er alle dimensjoner som binder laget sammen*» (Spurkeland, 2011, s. 304). Uten tid til relasjonsbygging og samarbeid mellom lærer og assistent kan det derfor bli krevende å veilede assistenten slik det pålegges i Opplæringsloven (1998).

Lærerne som hadde tilstrekkelig samarbeidstid med assistenten, beskrev arbeidet i klassen mer som et teamarbeid. Lærer og assistent var samkjørte, og det var en gjensidig støtte i relasjonen mellom dem. Både læreren og assistenten er signifikante personer for eleven som trenger assistentstøtte. Eleven utvikler seg i samspill med signifikante personer, og motsetninger mellom disse kan skape forvirring hos eleven (Imsen, 2005). Lærerne begrunnet også behovet for å være samkjørt med assistenten med at eleven da ville forholde seg til dem som likeverdige. I motsatt fall hadde de opplevd at eleven kunne favorisere enten læreren eller assistenten, og vise motstand mot den andre. To lærere, som også opplevde å ha tilstrekkelig samarbeidstid med assistenten, påpekte betydningen en god relasjon mellom lærer og assistent hadde for lærer-elev relasjonen. Dette ble begrunnet med større trygghet og forutsigbarhet for eleven, og at det ga en bedre stemning i klasserommet. Elevene er vare for stemning og

relasjon mellom de voksne, og ved å observere lærerens relasjoner til andre, vil disse relasjonene bli en referanseramme for elevens relasjon til læreren (Spurkeland, 2011).

Lærerne som hadde samarbeidstid med assistenten beskrev videre hvordan de kunne kommunisere nonverbalt i klasserommet ved hjelp av tegn, gester og mimikk. De opplevde at de forstod hverandre og kunne avklare ting underveis uten å bruke ord. Lærerne som ikke hadde nok samarbeidstid nevnte alle at det var gråsoner i ansvarsfordelingen der det noen ganger kunne være vanskelig å avklare hvem som hadde ansvar for hva i en situasjon.

Kommunikasjonen og samspillet mellom lærer og assistent er et uttrykk for hvor samkjørte personene er og viser i hvilken grad personene utfyller hverandre i praksis (Spurkeland, 2011). *«Lag som viser samspillsevne, presterer best og utvikler kollektiv kvalitet. (...) Om et klasselærerteam oppnår gode læringsresultater hos elevene eller profesjonell pedagogisk egenutvikling, vil mye kunne tilskrives god samhandling»* (Spurkeland, 2011, s. 305).

Lærernes beskrivelser av usikkerhet og gråsoner i ansvarsfordelingen mellom lærer og assistent kan derfor være en indikasjon på svakheter i deres teamsamarbeid i klasserommet, muligens som en konsekvens av lite samarbeidstid.

Samarbeidet mellom lærer og assistent viste seg å ha en større betydning enn først antatt, og har derfor blitt betydelig vektlagt i denne oppgaven. Gjennom intervjuene viste det seg at lærerne anså samarbeidet med assistenten som en vesentlig faktor for relasjonen til eleven med assistentstøtte. Videre var det påfallende forskjeller mellom lærerne som hadde tilstrekkelig tid til samarbeid og de som ikke hadde det i forhold til hvordan lærer og assistent arbeidet som et team, var trygge på hverandre og kommuniserte sammen. Siden begge er signifikant viktige personer for eleven med assistentstøtte, vil dette også ha betydning for lærerens relasjon til denne eleven.

Utfordringer for relasjonen knyttet til kontekst

Uavhengig av samarbeidstid med assistenten påpekte flere av lærerne at relasjonsbygging er tidkrevende, og at det kunne være vanskelig å få nok tid og rom for dette i en hektisk skolehverdag. En lærer forklarte videre at det var nødvendig å være bevisst på relasjonens betydning, da tidspresset lett kunne føre til at assistenten tok seg av eleven med særskilt behov mens læreren tok seg av resten av klassen. Dette viser fellestrekk med hvordan

situasjonen ble beskrevet i DISS-prosjektet (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009), men at læreren var tydelig bevisst på dette.

Flere uttrykket også at de opplevde at eleven hadde sterkere relasjon til assistenten enn til læreren. Dette handlet i stor grad om de mulighetene lærer og assistent hadde til å bygge relasjon til eleven. Det ble påpekt at assistenten ofte er med i store deler av elevens skolehverdag, inkludert friminutt og SFO. Assistenten ser dermed eleven i flere ulike situasjoner og kan oppleves som en trygg voksen som alltid er i nærheten for eleven. Lærerne hevdet også at det ville ha betydning for deres relasjon til eleven om eleven var mye ute sammen med assistenten. Som nevnt er relasjonsbygging en tidkrevende prosess, og det kan være lettere for en assistent som har oppfølging av en elev som sitt hovedansvar å få tid og rom til å bygge en slik relasjon. Innlagte pauser, belønninger og alternative aktiviteter blir ofte noe eleven gjør sammen med assistenten, noe som også bidrar til å styrke relasjonen mellom dem.

Samtidig er det viktig å se den relasjonelle konteksten eleven befinner seg i, og se primærrelasjonene til elevene i sammenheng (Spurkeland, 2011). At eleven har en sterk relasjon til assistenten trenger ikke nødvendigvis bety at relasjonen til læreren svekkes. I studien som omhandlet interaksjonen mellom lærer og elev med og uten assistent til stede ble det funnet at kvantiteten på interaksjonen mellom lærer og elev gikk ned ved assistentens tilstedeværelse (Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009). Her måles kvantiteten av interaksjonen, men forskningen sier ingenting om kvaliteten på interaksjonen eller lærer-elev relasjonen ut over dette. Pianta (2006) viser til forskning utført av NICHD Early child care research network i 2004, der kvaliteten av lærer-elev interaksjonen i form av lærersensitivitet og elevengasjement sammenlignes med kvantiteten av positiv eller negativ atferdskorrigerende og elevatferd. Her konkluderes med at kvaliteten på interaksjonen har en større betydning for utvikling av sosial kompetanse og positiv atferd enn kvantiteten av kontakt mellom lærer og elev (Pianta, 2006). Dette kan tyde på at lærer-elev relasjonen ikke nødvendigvis svekkes av at eleven tilbringer mye tid sammen med assistenten, og at samspillet kvalitet har større betydning enn kvantiteten. Samtidig påpeker lærerne i studien at det kan være utfordrende når eleven er mer knyttet til assistenten, siden eleven da oftere henvender seg til og søker støtte hos assistenten. Det krever derfor gjerne mer bevissthet og innsats fra lærerens side å bygge relasjon til eleven.

En av lærerne forklarte hvordan balansen mellom krav og omsorg som ligger i den autoritative lærerrollen også kunne være utfordrende for relasjonen til eleven med assistentstøtte. Han opplevde ofte at han som lærer stilte krav til eleven, med målsetting om å inkludere eleven i undervisningen. I tilfeller der det ikke nådde fram, var det assistenten som tok eleven med ut og dermed møtte elevens behov for omsorg og forståelse. Læreren syntes det var problematisk at lærerens og assistentens forutsetninger for å bygge gode relasjoner til eleven dermed ble så ulike. Denne læreren uttrykket også at han hadde lite samarbeidstid med assistenten, at de var lite samkjørt og at eleven var mye ute sammen med assistenten. Ut fra det vi har sett om betydningen av samarbeid mellom lærer og assistent er det en mulighet for at bedre rammer for samarbeid her kunne ført til mer felles forståelse og forventninger til eleven, noe som kunne hatt en positiv effekt på lærerens relasjon til eleven.

De fleste lærerne hadde en fast assistent som fulgte eleven gjennom skoledagen. En av lærerne hadde hatt dette tidligere, mens det nå var flere assistenter som delte stillingen. Læreren fortalte at eleven tidligere hadde vært mer knyttet til assistenten og forholdt seg mindre til læreren når det var en fast assistent inne. Dette var nå snudd, og eleven var mer knyttet til læreren. Stabiliteten i forhold til assistentstøtten har derfor også betydning for lærer-elev relasjonen. Konsistens, forutsigbarhet og stabilitet er et viktig fundament for en god lærer-elev relasjon (Pianta, 1999), og når læreren oppleves som den stabile voksne for eleven vil dette styrke relasjonen.

Relasjon i skolemiljøet

Gjennom lærernes samarbeid og observasjon i kollegiet kom det fram at informantene så ulikheter i læreres relasjonsarbeid, både i forhold til relasjonskompetanse og i hvor bevisste lærere var på relasjonens betydning. I teamsamarbeidet blant lærerne på trinnet var det fire lærere som oppga at de snakket mye om relasjon og hvordan de kunne styrke relasjonen sin til elever. Dette ble tatt opp ved behov, etter initiativ fra lærerne selv. De to siste lærerne kunne ikke huske at det hadde vært tema i sine lærerteam. På skolenivå hadde relasjon vært tema en gang ved den ene skolen, der lærerne ble bedt om å kartlegge relasjonen sin til den enkelte elev i klassen for så å drøfte dette i teamet. Ingen av lærerne kunne huske å ha hatt om dette i lærerutdanningen.

To av lærerne ønsket større fokus på relasjon, med undervisning og veiledning på skolenivå. Begge disse lærerne hadde lite samarbeidstid med assistentene, men oppga at de ofte snakket om relasjon i lærerteamet de var en del av. Lærerne var opptatt av relasjon, og ønsket veiledning og å øke sin relasjonskompetanse. Samtidig så de også et behov for økt kompetanse og bevisstgjøring rundt relasjonsarbeid i hele personalet.

Funnene her kan tyde på at fokus på relasjon i lærerkollegiet i stor grad er personavhengig og dermed også prisgitt personsammensetningen i teamet. Thomas Nordahl uttaler i et forord:

«Relasjonen mellom lærer og elev har lenge vært et underfokusert område i pedagogikken. Området er personlig, vanskelig å snakke om og også emosjonelt betinget. Derfor er det lettere å ha fokus på andre ting når vi snakker om læring og undervisning» (Drugli, 2012, s. 7) .

Det kan oppleves som et nederlag eller manglende mestring av lærerrollen å ta opp utfordringer i lærer-elev relasjonen med sine lærerkolleger. Dersom dette ikke er et jevnlig tema i teamet, kan det dermed skape en større terskel for å søke råd og støtte i slike situasjoner. Teamsamarbeid med gode relasjoner mellom lærerne og der også relasjoner blir drøftet vil bidra til å bevisstgjøre lærerne på relasjonsbygging og øke den samlede relasjonskompetansen (Spurkeland, 2011).

I offentlige styringsdokumenter kommer det fram at relasjonskompetanse er et viktig satsingsområde i skolen på ulike nivå, både for elever, lærerstudenter og lærere (Lund, 2017). Samtidig er det ulik vektning av denne kompetansen i de ulike dokumentene, og en kan se en tendens til at relasjonskompetansen flere steder må vike for økt trykk på faglig kompetanse (Lund, 2017). I stortingsmelding nr 11 (2008-2009) presiseres styrking av relasjonell kompetanse som et satsingsområde i lærerutdanningen (St.meld.nr 11, 2008). Videre er relasjonskompetanse tatt opp som ett av fire kompetanseområder alle lærere bør beherske. I 2014 ble flere reformer presentert gjennom «Lærerløftet- på lag for kunnskapsskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2014). Her er relasjon bare nevnt to ganger, mens den faglige kompetansen har blitt sterkere vektlagt. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet skulle Ludvigsen- utvalget utrede hvilke satsingsområder skolen burde ha i et 20-30- års perspektiv (NOU 2015:8). Relasjonskompetanse fikk da igjen større betydning som ett av fire kompetanseområder i skolen. Som disse styringsdokumentene her er et uttrykk for er det stor

uenighet i forhold til vektlegging av relasjonell kompetanse i skolen og i lærerutdanningen (Lund, 2017). Det kan føre til store variasjoner mellom ulike skoler, lærerteam og lærere knyttet til bevissthet og arbeid rundt relasjonsbygging, slik det også kommer fram i intervjuene i denne studien.

I Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, påpekes det at «Lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket» (St.meld. nr. 31, 2007, s. 10). Dette viser også betydningen av det pedagogiske utviklingsarbeidet ved den enkelte skole har å si for økt kompetanse og bevissthet rundt relasjonsarbeid på skolenivå.

Fem av lærerne ga uttrykk for at de hadde god relasjon til eleven som hadde assistentstøtte, og disse opplevde støtte fra kolleger og virket trygge i lærerrollen. Opplevd støtte og gode relasjoner i personalet kan både virke stressdempende og ha en positiv effekt på fysisk og psykisk helse i personalet (Lazarus, 1991; Roland, 2019; Thoits, 2011). Dette vil igjen ha betydning for lærerens muligheter for å bygge gode relasjoner til elevene. En av lærerne opplevde relasjonen til eleven med assistentstøtte som utfordrende. Dette skyldtes delvis at eleven var mye ute sammen med assistenten, men læreren ga samtidig uttrykk for lite kollegial støtte og usikkerhet knyttet til sin rolle som lærer. Han uttrykket også at relasjon ikke var et tema de drøftet i lærerteamet. Tidligere forskning har også påvist en sammenheng mellom læreres tro på egne ressurser og muligheter for å mestre krevende situasjoner og kvaliteten på lærer-elev relasjonen (Hamre et al., 2008). Læreren som ble intervjuet hadde lite erfaring som lærer, og det er derfor mulig at dette sammen med lite støtte fra kolleger hadde negativ innvirkning på lærer-elev relasjonen i dette tilfellet.

Tid og yrkesrelatert stress

Lærerne som hadde for lite samarbeidstid med assistenten beskrev også at de opplevde tidspress i jobben sin, og at dette var en utfordring for samarbeidet og for lærer-elev relasjonen. En av dem beskrev også lærerjobben generelt som heseblesende. Dette kom ikke fram hos lærerne som hadde tilstrekkelig samarbeidstid med assistenten. Det er mulig at samarbeidstid med assistenten gir bedre bruk av assistenten som ressurs og en større opplevelse av teamsamarbeid, noe som kan bidra til å dempe opplevelsen av stress (Roland, 2019).

Tidspress er også en sterk forklaringsfaktor når lærere skal vurdere opplevelsen av stress i læreryrket (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Opplevelse av stress kan virke negativt på lærer-elev relasjonen ved at det kan bli vanskeligere å finne tid og overskudd til å bygge gode relasjoner med elevene (Roland, 2019). Tidspress og arbeidsmengde er en sentral faktor når lærere skal vurdere jobbrelatert stress (Imsen, 2005; Roland, 2019).

Opplæringsloven (1998) inneholder store og vidløftige formål med opplæringen. Dette gir rom for at stadig nye fokusområder kan innlemmes i skolens oppgaver, for på den måten håndtere nye samfunnsproblemer (Imsen, 2005). Samtidig blir det lagt et sterkere press på prestasjoner og skolen som en produksjonsbedrift som en følge av internasjonal konkurranse (Sahlberg, 2011). Offentliggjøring av resultater ved de ulike skolene fører også til et økt prestasjonsfokus på den enkelte skole og press på den enkelte lærer om å «levere» (Imsen, 2005). Olsen og Traavik (2010) antyder at det sterke faglige fokuset kan overskygge lærerens «mykere» oppgaver, som relasjonsbygging til den enkelte elev, til foreldre og mellom elevene for å skape et godt klassemiljø.

Krav til tilpasset opplæring og forventninger om å motivere alle elever for skolearbeid kan gi læreren en følelse av utilstrekkelighet og øke stressnivået hos læreren (Roland, 2019). Foreldre er mer bevisste og lærere kan i sterkere grad enn før oppleve press fra foreldre på disse områdene (Imsen, 2005). Samfunnet har fått et mer individrettet perspektiv, noe som også har fått prege skolepolitikken. Lærerne må dermed balansere de individuelle rettighetene og hensynet til fellesskapet i skolen. Dette kan komme på kollisjonskurs og sette læreren i krevende dilemma. Den engelske forskningen til Blatchford og kolleger (Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009) har vist at assistenter i klasserommet ofte får ansvar for å følge opp elever med behov for særskilt tilrettelegging, mens læreren i større grad konsentrerer oppmerksomheten rundt de andre elevene. Forskerne påpeker at dette ikke er en optimal pedagogisk løsning. Det er derfor mulig at denne ansvarsfordelingen er et resultat av stor arbeidsmengde hos læreren, og at noe av lærerens pedagogiske ansvar blir lagt til assistenten. At flere assistenter i norsk skole oppgir at de har ansvar for undervisning bidrar til å bekrefte denne antakelsen (Rambøll, 2010). Yrkesrelatert stress kan derfor på denne måten ha stor innvirkning på lærerens relasjon til elever med assistentstøtte i klassen.

5.2.2 Individuelle faktorer

Elevenes kjønn og alder ble ikke nevnt som faktorer som påvirker relasjonen. Likevel kom det fram hos lærerne som arbeidet på småskoletrinnet at det var nødvendig at de var tett på elevene, også i litt friere situasjoner som friminutt, mens elevene spiste og i overgangssituasjoner. Elevene hadde behov for støtte i slike situasjoner, og dersom læreren da oppleves som en støtte kan det bidra til å styrke relasjonen. I utvalget var det relativt liten spredning i hvilket skoletrinn lærerne jobbet på, og det var derfor vanskelig å trekke noen slutninger ut fra dette.

Gjennom alle intervjuene kom det fram at særlig atferdsvansker eller sosiale vansker hos eleven hadde betydning for relasjonsbygging, relasjonens kvalitet, utfordringer i relasjonen, og også for inkludering i klassen og ansvarsfordeling mellom lærer og assistent. Dette kom fram til tross for at det ikke ble stilt direkte spørsmål om individuelle faktorer, noe som kan tyde på at dette er en vesentlig faktor slik lærerne opplever det. En av lærerne trakk også fram at ikke alle elever er mottakelige for en god relasjon med læreren. Elever med tilknytningsvansker oppleves ofte som lite mottakelige ved at de kan være avvisende overfor lærerens forsøk på å bygge relasjon (Drugli, 2012). Utrygg tilknytning kan gi uro, oppmerksomhetsvansker og forstyrrende atferd i skolen, noe som også kan oppfattes som atferdsvansker.

Lærernes opplevelser bekrefter tidligere forskning som er gjort på lærer-elev relasjon (Drugli, 2011, 2012; Pianta, 2006), som konkluderer med at *«barn med atferdsvansker synes å være særlig utsatt for å kunne utvikle negative relasjoner med et høyt konfliktnivå til sine lærere, noe som i seg selv vil være med på å opprettholde eller øke deres atferdsvansker»* (Drugli, 2011, s. 28). Dette bidrar til å styrke studiens reliabilitet og validitet. Samtidig var det flere av lærerne som hadde erfaringer med å ha en god relasjon til elever med atferdsvansker. Disse lærerne var tydelige på at de hadde jobbet bevisst over tid for å få en god relasjon til eleven. Dette samsvarer også med tidligere studier som viser at norske lærere i stor grad har positive følelser for elever med atferdsvansker, som de også ofte er i konflikt med (Drugli et al., 2011). Samtidig er det mulig at lærerne også her opplever å ha en bedre relasjon og være mer støttende overfor elever med atferdsvansker enn det de faktisk er, slik observasjonsstudier utført av Webster-Stratton i 2005 viser (i Drugli, 2012). Det er også mer krevende i en intervjusituasjon å fortelle om dårlige relasjoner, da dette ofte er forbundet med nederlag og

manglende mestring av lærerrollen. Dersom jeg hadde kombinert metodene intervju og observasjon, ville jeg muligens fått et mer nyansert bilde av dette.

Individuelle faktorer hos lærer har også betydning for lærer-elev relasjonen (Pianta, 1999). Utvalget representerte både kvinner og menn, og både nyutdannede og erfarne lærere. Det er vanskelig å trekke noen slutninger knyttet til kjønn, siden dette var veldig skjevt fordelt. Blant lærerne som hadde lite samarbeidstid med assistenten var det to erfarne lærere og en som var kontaktlærer for første gang. Den ferske læreren snakket lite om relasjon i lærerteamet og opplevde relasjonen til eleven med assistentstøtte som utfordrende. De andre to lærerne snakket mye om relasjon på trinnet og uttrykket at de hadde en god relasjon til eleven med assistentstøtte. Ut fra dette kan det tenkes at lærernes erfaring og relasjon som tema i lærerteamet kan veie opp for den negative betydningen lite samarbeidstid med assistenten kan ha for lærer-elev relasjonen.

Det ble ikke stilt personlige spørsmål knyttet til lærernes tilknytningshistorie eller psykiske helse, og heller ikke deres mestringstro og opplevelse av mestring i lærerrollen. Dette kunne vært interessant, siden dette er faktorer som har betydning for lærer-elev relasjonen (Hamre et al., 2008; Pianta, 2006). Samtidig er dette tema som kan være sårbare å ta opp, og som kan oppleves som en krenkelse av deltakerens privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har derfor valgt å ikke gå nærmere inn på disse sidene ved lærernes individuelle faktorer.

5.3 Hva gjør lærere for å styrke relasjonen til elever med assistentstøtte?

På spørsmål om hvordan en kunne bygge gode relasjoner til elever med assistentstøtte svarte noen av lærerne at de bygget relasjon til denne eleven på samme måte som til de andre; ta kontakt med eleven i uformelle situasjoner, vise interesse for noe eleven var opptatt av og å sørge for at eleven ble sett i klasserommet. Dette er grunnleggende pedagogiske grep som styrker relasjonen og som gjør læreren sensitiv overfor elevens signaler (Drugli, 2012; Pianta, 1999).

En av lærerne påpekte at han brukte minst like mye tid på å bygge relasjon til sårbare elever, og at det gjerne var ekstra mye å sette seg inn i for å kunne møte eleven med forståelse. Læreren presiserte at lærer-elev relasjonen er lærerens ansvar, og at det er viktig å signalisere at han aldri vil gi eleven opp. Ved stadige avvísninger fra eleven er det nødvendig at læreren

har profesjonell relasjonskompetanse, slik at han ikke tar avvisningen personlig, men prøver å finne ut hva som ligger bak elevens handlinger (Drugli, 2012; Juul & Jenssen, 2002).

De fleste lærerne uttrykket at de fikk for lite tid til å bygge relasjon til den enkelte elev, og at det var utfordrende å se og være sensitiv overfor den enkelte hver dag. En lærer prøvde å være bevisst på å gi eleven med assistentstøtte positiv oppmerksomhet, men opplevde at eleven «forsvant» i mengden når han gjorde det han skulle. Eleven fikk derfor oftere negativ oppmerksomhet fra læreren. Pianta (1999) framhever betydningen av å gi positiv respons til ønsket atferd framfor negativ oppmerksomhet ved atferdskorrigerings. Videre bruker Pianta begrepet lærersensitivitet for å beskrive hvordan læreren bør være var for elevens signaler og emosjoner og imøtekomme disse. Både positiv respons og lærersensitivitet var også lærerne bevisst på, men de så at dette kunne være utfordrende i praksis. Situasjonene som her kommer fram viser et ønske fra læreren om å se den enkelte elev, men som ender i en frustrasjon over å ikke strekke til. Lærerne knytter dette opp til de ulike behovene som er i en klasse, og kan derfor være et uttrykk for tidspress og muligens yrkesrelatert stress, der forventninger og krav overstiger de ressurser en er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet (Lazarus, 1991).

Hvordan læreren leder klassen har betydning for klassemiljøet som helhet, men også for lærerens relasjon til den enkelte elev (Drugli, 2012; Hamre & Pianta, 2005; Pianta, 1999). Hamre og Pianta (2009) deler interaksjonen mellom lærer og elev inn i tre dimensjoner; emosjonell støtte, instrumentell eller faglig støtte og strukturell støtte. Når læreren utviser disse tre dimensjonene i sin klasseledelse, vil han samtidig signalisere trygghet, forutsigbarhet og støtte til den enkelte elev. God klasseledelse vil derfor også styrke lærer-elev relasjonen (Drugli, 2012; Hamre & Pianta, 2005). I intervjuene kom det fram en gjensidig sammenheng mellom relasjon og klasseledelse, der relasjonen også hadde en instrumentell betydning for klasseledelse, ved at læreren bygget relasjon til eleven for å få bedre klasseledelse. Dette var særlig viktig i forhold til elever med atferdsvansker.

Som det kom fram i intervjuene kan lærerens ansvar for å bygge gode relasjoner til alle elever gi læreren en overhengende dårlig samvittighet og følelse av utilstrekkelighet.

Relasjonsbygging kan føles som noe en skal gjøre i tillegg, slik en lærer uttrykket det da han ikke kunne komme på hvordan han kunne bygge relasjon til eleven som hadde assistentstøtte innenfor klasserommets rammer. En bevisstgjøring på at god klasseledelse bidrar til å styrke relasjonen til elevene kan gjerne bidra til å dempe følelsen av utilstrekkelighet hos lærere.

Alle lærerne var opptatt av at eleven skulle være mest mulig inne i klasserommet. Flere lærere påpekte at de prøvde å bytte plass med assistenten i timene, slik at læreren gikk til eleven mens assistenten hjalp de andre elevene. Dette gjorde de bevisst for å sikre elevens læring, men like mye for å styrke relasjonen til eleven og behandle eleven på samme måte som de andre elevene. Det kom også fram i intervjuene at godt samarbeid og god kommunikasjon mellom lærer og assistent gjorde dette lettere å gjennomføre i praksis. Ved å gå ned til eleven viser læreren interesse og forventninger til eleven og kan gi eleven faglig støtte, noe som bidrar til å styrke relasjonen. Dette gjør det også lettere for eleven å søke hjelp hos læreren (Drugli, 2012). Pianta (1999) påpeker også at en kan gjøre organisatoriske grep for å styrke relasjonen mellom lærer og elev ved å regulere hvilke voksne eleven forholder seg til og ved å tilrettelegge for at eleven i størst mulig grad kan delta i klassens undervisning. Dette øker elevens kontakt med læreren og gir bedre konsistens og forutsigbarhet for eleven (Pianta, 1999).

Noen av lærerne foreslo banking time som tiltak for å styrke en relasjon som kunne oppleves som svak eller negativ. En av lærerne opplevde god effekt av dette i forhold til en elev som hadde atferdsvansker og som var mye ute av klassen. Også her ble tett samarbeid med assistent og lærerkolleger tatt fram som en forutsetning for å kunne frigjøre læreren til dette. Banking time er et tiltak som er lansert av Pianta (1999) for å styrke en svak eller negativ relasjon, og som kan brukes individuelt eller i mindre elevgrupper.

At læreren hadde god relasjon til familien kom også fram som viktig for lærer-elev relasjonen. Holdninger familien har til skolen vil ha betydning for elevens innstilling til skolen, og barn av foreldre som støtter opp om barnets læring og mestring vil lettere få en positiv relasjon til læreren sin (Drugli, 2012). «*Når barnets to sentrale utviklingsarenaer samarbeider og fungerer sammen, vil dette fremme positive relasjoner mellom elever og lærer*» (Drugli, 2012, s. 41). Det er også vist at det finnes en sammenheng mellom hyppig, positiv kontakt mellom lærer og foreldre og lite konflikt mellom lærer og elev (S. Christenson & Sheridan, 2001). Bare en av lærerne nevnte samarbeid med familien som positivt for relasjonen til eleven, noe som kan tyde på lite kunnskap eller bevissthet rundt sammenhengen mellom skole-hjem samarbeid og lærer-elev relasjon.

5.4 Praktiske implikasjoner

Denne studien har tatt for seg hvordan assistentstøtte som kontekst har betydning for lærer-elev relasjonen. Et godt samarbeid mellom lærer og assistent ble vektlagt for å styrke relasjonen til eleven. Det kom fram at 15-30 minutter avsatt tid per uke til formelt samarbeid var tilstrekkelig, samtidig som noen lærere opplevde rammene rundt det uformelle samarbeidet som tilstrekkelig for et godt samarbeid med assistenten. Dette kan også overføres til samarbeid med andre personer som er signifikante for barnet og som inngår i barnets primærrelasjoner, som faglærere og andre ansatte ved skolen. Flere lærere opplevde mangelfull tilrettelegging for et godt samarbeid med assistenten, og det er mulig at betydningen av en slik tilrettelegging er undervurdert fra skolelederens side.

Gjennom intervjuene kom det også fram et behov for økt fokus og bevissthet rundt relasjonsbygging til elever generelt og til elever som har assistentstøtte spesielt. Lærerne ga uttrykk for lite faglig opplæring innen relasjonskompetanse. Når vi vet hvor viktig lærer-elev relasjon er for elevens læring og utvikling, livsmestring og inkludering blir det viktig å framheve dette både i lærerutdanningen og i pedagogisk utviklingsarbeid ved skolene.

5.5 Studiens begrensninger og forslag til videre forskning

Dette er en kvalitativ studie der intervju er brukt som metode for innsamling av data. Ut fra et fenomenologisk perspektiv bidrar dette til innsikt og forståelse av læreres oppfatninger av lærer-elev relasjon når elever har assistentstøtte. Samtidig kan slike relasjoner være et tema det kan være vanskelig å snakke om og som kan berøre informantene emosjonelt, særlig i situasjoner der relasjonen oppleves vanskelig (Thomas Nordahl, i forord til Drugli, 2012). Funnene i studien viser derfor hvordan læreren oppfatter relasjonen og hvordan læreren ønsker å uttrykke dette. For å få et helhetlig bilde kunne det vært ønskelig å undersøke elevens oppfatninger, og gjerne også sett relasjonen fra et utenforstående perspektiv. Avgrensningene som er gjort har bakgrunn i ulike hensyn. Tid og oppgavens omfang er en slik begrensende faktor. Usikkerheten knyttet til koronapandemi gjorde det også mer sårbart i forhold til tilgang til informanter. Det er også etiske hensyn knyttet til konfidensialitet som vanskeliggjorde bruk av observasjon eller intervju av elever, da det er vanskelig å ivareta elevenes anonymitet når det handler om relativt få elever ved en skole. Ved videre forskning kunne det vært interessant å kombinere intervju og observasjon i et større utvalg for å få et

mer helhetlig bilde av lærer-elev relasjonen når eleven har assistentstøtte. Det kunne også vært interessant å utvide studien til også å gjelde ungdomsskolen, for å se hvordan elevens alder og ungdomsskolen som kontekst virker inn på relasjonen.

Både relasjon og inkludering er begreper som brukes i styringsdokumenter og som er overordnede mål å jobbe mot i skolen. Dette er det også bred enighet om blant lærere. Likevel kommer det fram at lærere oppfatter begrepene ulikt og vektlegger dem ulikt i sitt arbeid med elevene. Det kunne derfor også vært interessant å undersøke nærmere hvilken praktisk betydning lærer-elev relasjon og inkludering har for læreres arbeid i et større utvalg.

I studien hevdet lærerne at samarbeidet mellom lærer og assistent hadde betydning for lærer-elev relasjonen. Ut fra denne påstanden kunne det vært interessant å foreta et intervensjonsstudium, der lærere som opplevde at de hadde for lite tid til samarbeid fikk avsatt tid til dette, og deretter foreta en ny undersøkelse i etterkant av intervensjonen.

6 Konklusjon/ avslutning

Problemstillingen for denne masteroppgaven er «*Hvilke oppfatninger har lærere av sin relasjon til elever som har assistentstøtte som en del av sitt opplæringstilbud i barneskolen?*»

Jeg valgte en fenomenologisk tilnærming til studien, og brukte intervju som metode for å få et innblikk i fenomenet. Utvalget bestod av seks lærere ved to ulike skoler, som alle var kontaktlærere for elever som hadde assistentstøtte gjennom hele skoledagen.

Forskningsgrunnlaget for studien er DISS- prosjektet (Blatchford, Bassett, Brown, Martin, et al., 2009), som er en omfattende longitudinell studie på bruk av assistenter i skolen, og oppfølgende studier tilknyttet dette. I tillegg kommer relasjonsteori, som er knyttet opp mot Pianta (1999) sin relasjonsmodell. Denne er relevant for min problemstilling, da den tar for seg individuelle og kontekstuelle faktorer som har betydning for lærer-elev relasjonen. I studien har jeg lagt hovedvekt på kontekstuelle faktorer knyttet til at eleven har assistentstøtte, og hva dette har å si for relasjonen.

Tidligere forskning har vist at lærer-elev relasjonen er viktig for elevens faglige og psykososiale utvikling og læring, livsmestring og inkludering. Den er også viktig for god klasseledelse, samtidig som at god klasseledelse fremmer en god lærer-elev relasjon.

Blant lærerne ble særlig den faglige læringen og betydningen av å bli sett, likt og anerkjent av læreren vektlagt. I tillegg ble den instrumentelle betydningen relasjonen har for klasseledelse trukket fram.

Relasjonens betydning for psykososial utvikling, livsmestring og inkludering ble lite nevnt. Dette kan være et uttrykk for taus kunnskap eller lite kunnskap og bevissthet rundt relasjonens betydning for eleven. Lærerne koblet i liten grad relasjon og inkludering. Funnene kan tyde på at det er en snever forståelse av inkludering som er mest dominerende i skolen, der hovedvekten ligger på den fysiske og sosiale dimensjonen mens den psykologiske dimensjonen har blitt mindre vektlagt.

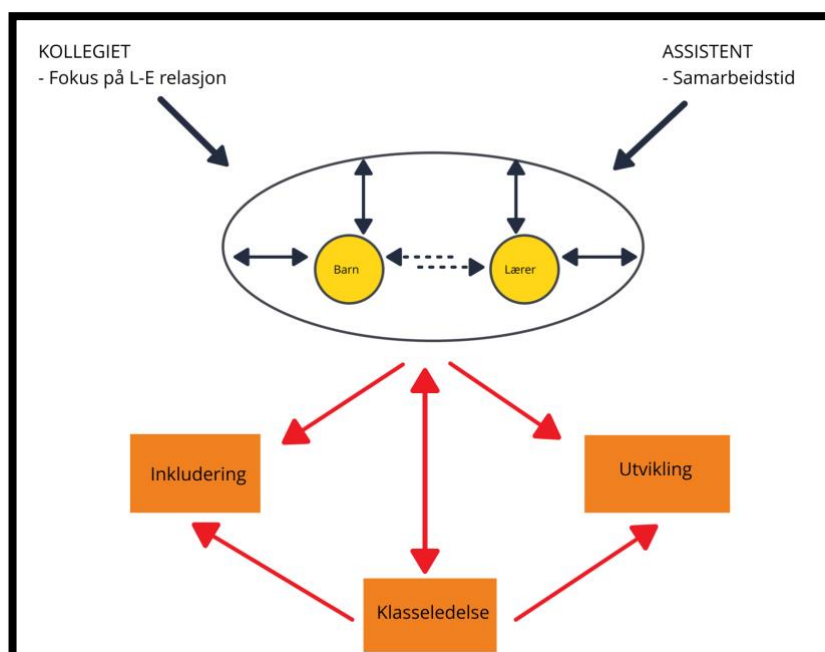
I studien kom det også fram at av kontekstuelle faktorer rundt lærer-elev relasjonen var det særlig lærerens samarbeid og relasjon til assistenten som ble ansett som viktig. Halvparten av lærerne hadde tilstrekkelig samarbeidstid med assistenten og opplevde det som en styrke for lærer-elev relasjonen. De andre lærerne opplevde å ha for lite samarbeidstid med assistenten, og beskrev dette som utfordrende for kommunikasjon, veiledning, samarbeid og relasjon til

assistenten. Dette ble vurdert som mer utfordrende for lærer-elev relasjonen. Lagarbeid rundt eleven styrker relasjonen ved at eleven ikke kommer i konflikt mellom ulike forventninger i sine primærrelasjoner, de voksne er gode rollemodeller for samhandling og det letter lærerens arbeidsmengde slik at han kan ha bedre overskudd til relasjonsbygging (Drugli, 2012; P. Roland, 2019; Spurkeland, 2011).

Studien viser at det er store forskjeller mellom lærere, lærerteam og skoler når det gjelder fokus på relasjonsarbeid og relasjonskompetanse. Lærere har i liten grad hatt relasjon som tema i utdanningen sin. Ved de to skolene som var involvert i studien var relasjon lite vektlagt i det pedagogiske utviklingsarbeidet, noe som kan tyde på at det er lite oppmerksomhet rundt dette eller at det er ulikt vektlagt i norske skoler. Læreres relasjon til elever med assistentstøtte er et område det har vært lite forskning på, samtidig som lærerne ga uttrykk for at relasjonsbygging til disse elevene kan være særlig utfordrende. Relasjonsarbeidet krever da gjerne mer tid og innsats fra læreren, og det er derfor viktig at læreren er bevisst på dette. Det kan også være nødvendig med tilrettelegging av rammene rundt eleven og læreren for å få rom til å styrke relasjonen.

Med utgangspunkt i relasjonsmodellen til Pianta (1999), kan hovedfunn i studien illustreres slik figuren under viser.

Figur 4: Modell av hovedfunn med utgangspunkt i Piantas relasjonsmodell (Pianta, 1999)



Figuren viser hovedfunn i den betydning at alle temaene og relasjonene mellom dem ble kommentert av informantene, men ingen kommenterte helheten som et tematisk system. Dette er et funn i seg selv. Øverst i figuren finnes to kontekstuelle faktorer for relasjonen mellom læreren og eleven. Dette er kollegiet og fokuset der på lærer-elev relasjonen, samt assistenten til eleven og samarbeidstid mellom assistent og lærer. Sentrum i figuren er relasjonen mellom læreren og eleven, og her finnes individuelle faktorer. Denne relasjonen har en direkte betydning for elevens personlige utvikling og læring, for elevens inkludering og indirekte for begge disse forholdene via virkning på klasseledelse. Klasseledelse har også betydning for lærer-elev relasjonen.

Modellen som figur 3 viser synes valid ut fra tidligere forskning (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Bergin & Bergin, 2009; Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2009; Doll et al., 2014; Drugli, 2012; Hamre & Pianta, 2005; Jacobsen, 2016; Linder, 2010; Pianta, 1999; Pianta et al., 2003; Pianta & Stuhlman, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Spurkeland, 2011; White & Kistner, 1992). Imidlertid vil jeg avslutningsvis trekke fram et tema som ikke er særlig belyst tidligere; at kollegiene i liten grad har fokus på betydningen av lærerens relasjon til eleven, i den forstand at temaet ikke drøftes faglig og systematisk. Et slikt fokus kunne gitt bedre forståelse for både forutsetninger for gode lærer-elev relasjoner og for betydninger av disse; slik figuren indikerer.

Referanser

- 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.
- Beaman, R., & Wheldall, K. (2000). Teachers' Use of Approval and Disapproval in the Classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431–446. <https://doi.org/10.1080/713663753>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2009). *Deployment and impact of support staff project* (Nr. DCSF-RB148). University of London: Department for Children, Schools and Families. Hentet fra Department for Children, Schools and Families website:
https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10096858/1/Blatchford_DISS_project_summary.pdf
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., & Webster, R. (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35(5), 661–686. <https://doi.org/10.1080/01411920902878917>
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2011). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. New York: Routledge.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. (AFI-Rapporter Nr. 2014:8). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. <https://doi.org/10.7577/afi/rapport/2014:8>
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen- en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg., s. 19–46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457–482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36–39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

- den Brok, P., van der Want, A., Beijgaard, D., & Wubbels, T. (2013). The interpersonal dimension in the classroom: A model of teachers' interpersonal role identity, appraisal and teacher-student relationships. I M. Newberry, A. Gallant, P. Riley, & S. Pinnegar (Red.), *Emotion and School: Understanding How the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching, and Learning* (s. 141–159). Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing Limited. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=1157670>
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning* (2. utg.). New York ; London: The Guilford Press.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 76(4), 28–35.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev -avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Kristiansand: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student–Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217–225. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243–254. <https://doi.org/10.1080/09500790.2011.626033>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gregersen, C., & Mikkelsen, S. S. (2007). *Ingen arme, ingen kager!: En Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering*. København: Unge Pædagoger.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hansen, O., & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark- hvilke konsekvenser har begrepsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *Paideia*, (5), 8–18.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York: Routledge.

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker- hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125–142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Juul, J., & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: Fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Koelsch, L. E. (2018). Reflection/Commentary on a Past Article: “Reconceptualizing the Member Check Interview”. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918788196>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Lærerløftet- på lag for kunnskapsskolen. Hentet 4. mai fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del- verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Hentet 12. november 2020, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvale, (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordic Studies in Education*, 1(1).
- Kvale, & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.; T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om pedagogisk relationsarbejde* (O. Hansen & T. Nordahl, Red.). Frederikshavn: Dafolo.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre skole*, (1), 20–25.
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214–250). Los Angeles: SAGE.
- McMillan, J. H., & Wergin, J. F. (2010). *Understanding and evaluating educational research* (4. utg.). Boston: Pearson.

- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751–762. <https://doi.org/10.1002/pits.20015>
- Navarro, F. M. (2015). *Learning support staff: A literature review* (OECD Education Working Papers Nr. 125). <https://doi.org/10.1787/5jrnzm39w451-en>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nymo, T. P. (2017). Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte. Hentet 11. november 2020, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen-et-ressurshefte-for-tillitsvalgte/>
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 19. februar 2020, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. utg.). California: SAGE Publications, Inc.
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet 13. april 2021, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practise. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365–386). New York: Springer New York. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=884351>

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I I. B. Weiner, W. Reynolds, & G. Miller (Red.), *Handbook of Psychology, Educational Psychology* (Bd. 7, s. 199–234). New York: Wiley.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Rambøll. (2010). *FOU-prosjekt: Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnsopplæringen* [Sluttrapport]. KS- kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon. Hentet fra <https://www.ks.no/contentassets/b04a91886d7147be9b483e895f873dbb/rapport.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2019). Stress, stressmestring og klasseledelse. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker- forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156–175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Grunnskolen og videregående skole: Trivsel og stress blant lærere. *Bedre skole*, (2), 72–81.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.yumpu.com/no/document/read/24206526/kunnskapsstatus-om-spesialundervisningen-i-norge-udirno>

- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stephenson, E., King, D. B., & DeLongis, A. (2016). Coping process. I G. Fink (Red.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior*. Boston: Academic Press, an imprint of Elsevier.
- St.meld. nr. 31. (2007, 2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- St.meld.nr 11. (2008, 2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teacher's narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148–163.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg., s. 47–72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). GSI - Grunnskolens Informasjonssystem. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/1/>
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122–129. <https://doi.org/10.1080/00405840902776392>
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78–96. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287–301.
- White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.933>

- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>
- Yoon, J. S. (2002). Teacher Characteristics as Predictors of Teacher-Student Relationships: Stress, Negative Affect, and Self-Efficacy. *Social Behavior & Personality*, 30(5), 485–493.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485>

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD

27.5.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærer-elev relasjon når eleven har assistentstøtte i klasserommet

Referansenummer

781849

Registrert

07.12.2020 av Torunn Elisabeth Grude - toe.grude@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Erling Georg Roland, erling.roland@uis.no, tlf: 51832920

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Torunn Elisabeth Grude, torunn.elisabeth.grude@klepp.kommune.no, tlf: 91648828

Prosjektperiode

15.01.2021 - 30.09.2021

Status

23.04.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

23.04.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 14.04.21.

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 den 23.04.21. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING Prosjektansvarlig er endret.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Line Raknes Hjellvik

Lykke til videre med prosjektet!

08.12.2020 - 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 den 08.12.20. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.21.

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.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Det vil si at man ikke kan snakke om relasjonen til en spesifikk elev eller assistent. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

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).

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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fc74b0f-8813-4238-b218-ba656e2c4b17/3/3>

Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med

” Mastergradsprosjekt om lærer-elev relasjon når eleven har assistentstøtte i klasserommet”

Bakgrunn og formål

Du inviteres herved til å bidra i arbeidet med å innhente erfaringer til et mastergradsprosjekt om betydningen assistentstøtte kan ha for lærer-elev relasjonen. Mastergradsprosjektet gjennomføres som en del av en masterutdanning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Bakgrunnen for prosjektet er at det finnes lite forskning på hvilken betydning assistentstøtte har på lærer-elev relasjon.

Formålet er å undersøke læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til relasjonsbygging med elever som har assistentstøtte i klasserommet, for på den måten kunne styrke kunnskapen og øke bevisstheten rundt denne tematikken.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du sier ja til å delta i dette arbeidet, innebærer det å bli intervjuet om tema. Innsamlet informasjon fra intervjuet vil bli benyttet videre som datamateriale i masteroppgaven.

Intervjuet vil gjøres individuelt. Det skal gjennomføres totalt 5 intervju med lærere som er eller nylig har vært kontaktlærer til elever som mottar assistentstøtte i klasserommet. Det vil ta ½ til 1 time å gjennomføre intervjuet. Under intervjuet vil du bli spurt om dine tanker og erfaringer omkring lærer-elev relasjon, inkludering og samarbeid mellom lærer og assistent. Intervjuet vil bli gjennomført av Torunn Elisabeth Grude, tatt opp på bånd, og deretter transkribert.

Etter at intervjuet er gjennomført, vil du bli bedt om å komme med innspill via e-post på et sammendrag av de funn intervjueren sitter igjen med. Dette for å kunne gi tilbakemeldinger på de tolkningene intervjueren har gjort av det som fremkom under intervjuet. Du vil da bli forespurt om de tolkninger intervjuerne har gjort stemmer overens med det som er din opplevelse av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun Torunn Elisabeth Grude og veileder stipendiat Mari M. Lunder ved UIS som vil ha tilgang til dataene. For å være sikre på at alle data som samles inn behandles konfidensielt, vil dataene lagres kryptert. Data oppbevares av-identifisert i prosjektperioden, og anonymiseres ved prosjektslutt. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjoner som baseres på innsamlet informasjon fra intervjuene. Som følge av dette vil du heller ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner på dette datamaterialet.

Doktorgradsprosjektet skal etter planen avsluttes 22.05.2022. Ved prosjektslutt makuleres alle personopplysninger, og alle data som benyttes videre er anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i intervjuet, og hvorvidt du tillater at vi benytter de opplysninger du gir under intervjuet videre i forskningsøyemed. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med stipendiat Mari M. Lunder ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger (mari.m.lunder@uis.no/90660812).

Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) under prosjektnummer: 55720.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Litt om prosjektet:

Tema for prosjektet er lærer- elev relasjon når eleven har assistent store deler av dagen. Jeg ønsker å høre læreres erfaringer og tanker rundt denne relasjonen, og hva det har å si for inkludering i klassen. Vi kommer også innpå samarbeidet mellom lærer og assistent.

Før vi går i gang med intervjuet ønsker jeg å presisere at det er viktig å beholde anonymiteten til elever, assistenter og eventuelt andre personer det er naturlig å nevne. Det er derfor ønskelig at disse ikke blir navngitt, men blir omtalt ut fra rollen de har eller med fiktive navn. Jeg kan heller ikke spørre direkte om den eleven og assistenten du jobber med nå, men du kan likevel ha det i bakhodet når du svarer.

Erfaringsbakgrunn:

- Hva er dine erfaringer med bruk av assistent i klasserommet?
(Har du ulike erfaringer fra ulike samarbeidssituasjoner?)

Samarbeid mellom assistent og lærer:

Nå til spørsmål om samarbeidet og ansvarfordelingen mellom assistent og lærer.

- Hva opplever du er assistentens rolle og hovedoppgaver i klasserommet?
(Har dere en avklart rollefordeling?)
- Hvordan opplever du samarbeid mellom lærer og assistent?
- Hvordan er rammene for samarbeidet?
(Har dere formelle møter? Uformelle samtaler? Settes det av nok tid til dette samarbeidet?)
- Hva innebærer dette samarbeidet?
(Er det mest praktisk rettet, eller innebærer det veiledning, drøfting av situasjoner? Hender det at dere drøfter grunnleggende verdier, elevsyn, læringssyn og lignende?)

Erfaringer fra klasserommet

- Hva er viktig for en lærer å tenke på hvis de har elever som har assistent i klasserommet?
(Hva bør læreren være obs på i forhold til disse elevene?)

- Har det å ha assistent i klassen noe å si for klasse miljøet og inkludering?
(Hvilke fordeler ser du?
Kan det virke ekskluderende på noen måter?)

- Har det å ha assistent i klassen noe å si for elevenes deltakelse i undervisning, aktiviteter, samarbeid?
(Hvilke fordeler ser du? Kan det virke ekskluderende på noen måte?)

- En engelsk undersøkelse viser at elever med behov for særskilt tilrettelegging fikk det meste av sin undervisning fra assistent. Er dette noe du kjenner deg igjen i?

- Undersøkelsen viste også at jo mer kontakt de hadde med assistenten, dess mindre kontakt hadde de med læreren. Er dette noe du kan kjenne deg igjen i?

Nå vil jeg høre litt om dine tanker rundt lærer-elev relasjonen:

- Opplever du at det er forskjell på lærerens relasjon til elever som har assistent og andre elever?

- Hva kan være utfordrende i slike relasjoner?

- Hvordan kan en jobbe for å styrke denne relasjonen?

- I hvilken grad er lærer-elev relasjon et tema i personalet, for eksempel i trinnsamarbeid eller PU-tid? I utdannelsen?

Avsluttende kommentar:

Vi nærmer oss avslutningen på intervjuet, og jeg har noen avsluttende spørsmål i den forbindelse:

- Av de tema og tanker som har kommet fram, hva tenker du er det aller viktigste for å skape gode relasjoner til elever som mottar assistentstøtte?
- For elever som får assistentstøtte- hvilken betydning tror du relasjonen til læreren har? (Hvorfor er den viktig?)
- Er det noen grep du tenker kunne vært gjort som hadde styrket lærer-elev relasjonen til elever med assistentstøtte? (Det kan være på klasse-, trinn eller skolenivå.)