



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Øyvind Hope Eriksen (signatur forfatter)
Veileder: Vidar Kjetilstad	
Tittel på masteroppgaven: <i>Relasjonsbygging til elever med atferdsvansker:</i> <i>En fenomenologisk studie av pedagogers refleksjon og praktiske tilnærming til relasjonsbygging.</i> Engelsk tittel: <i>Building relationships with students having behavioral problems:</i> <i>A phenomenological study of educators' reflection on their practical approach of building relationships.</i>	
Emneord: Lærer-elev-relasjon, emosjonell støtte, faglig støtte	Antall ord: 22242 + vedlegg/annet: 5 Stavanger, 15.06.2015.

FORORD

Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med denne oppgaven. Både fordi de har bidratt med innspill og fordi de har vist tålmodighet med en som til tider har levd i sin egen lille boble. Jeg vil rette en ekstra takk til de informantene som gjorde denne oppgaven mulig og min veileder Vidar Kjetilstad.

SAMMENDRAG

Bakgrunnen for denne studien var et ønske om å sette et søkelys på hvordan pedagoger i praksisfeltet bygger relasjoner til elever med atferdsvansker. Formålet med dette var å få innsikt og en bedre forståelse av det daglige arbeidet med å bygge positive relasjoner til elever med atferdsvansker. For å få mest mulig kunnskap og innsikt i pedagogenes erfaringer ble det formulert fire forskningsspørsmål:

1. Hvor viktig er relasjonsbygging i det spesialpedagogiske arbeidet?
2. Hvordan og i hvilke sammenhenger bygges relasjoner til eleven?
3. Hvilken nytteverdi har eleven av positive lærer-elev-relasjoner i segregerte tiltak?
4. Hvordan utvikles kompetanse for å bygge relasjoner til elever med atferdsvansker?

Undersøkelsens teoretiske perspektiv er først og fremst hentet fra teori og forskning om lærer-elev-relasjonen, men det er også benyttet forskning fra andre områder i pedagogikken der det har vært hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. For å få svar på forskningsspørsmålene ble det benyttet et delvis strukturert intervju. Utvalget besto av fem pedagoger med lang erfaring i arbeidet med elever med atferdsvansker. Alle fem pedagogene arbeidet i segregerte tiltak. Intervjuene ble tatt opp på diktafon, dataene ble så transkribert, kodet og kondensert til et meningsbærende materiale i forhold til forskningsspørsmålene.

Studien har en fenomenologisk tilnærming. Det vil si at man gjennom å få innblikk i informantenes livsverden ønsker å beskrive og utforske deres erfaringer og forståelse av et fenomen som i denne studien er lærer-elev-relasjonen. Resultatene av undersøkelsen viser både likheter og forskjeller i pedagogenes refleksjon og praktiske tilnærminger til relasjonsbygging. Deltagerne ser ut til å ha en felles forståelse av at lærer-elev-relasjonen er viktig i det spesialpedagogiske arbeidet. I den mer praktiske tilnærmingen til relasjonsbygging viste det seg at det ble lagt vekt på ulike dimensjoner ved lærer-elev-relasjonen. Enkelte pedagoger la først og fremst vekt på emosjonelle dimensjonen, mens andre i større la vekt på den instrumentelle dimensjonen og da først og fremst

faglig støtte. Et overraskende funn var at det var knyttet usikkerhet til om utviklingen av en positiv lærer-elev-relasjon i spesialpedagogisk sammenheng kunne hjelpe eleven å bygge relasjoner i andre sammenhenger. Dette til tross for at det ble lagt ned mye tid og ressurser i relasjonsbygging. Utvikling av relasjonskompetanse så pedagogene som viktig. De så verdien av å tilegne seg teoretisk kompetanse, men la først og fremst vekt på å utviklet sin relasjonskompetanse gjennom kollegasamarbeid ved å diskutere og løse utfordringer knyttet til enkeltelever. Et bilde som trer frem av undersøkelsen, når man ser den under ett, er at begrepet lærer-elev-relasjon blir forstått på ulike måter. Resultatene viser at informantene legger ulike dimensjoner inn i begrepet som kan få konsekvenser for hvordan man reflekterer over og praktiserer relasjonsbygging.

Innhold

1.0	INNLEDNING	7
1.1	Bakgrunn for valg av tema	7
1.2	Studiens formål.....	8
1.3	Problemstilling	9
1.4	Begrepsavklaring	9
2.0	TEORI	11
2.1	Et systemteoretisk perspektiv på lærer-elev-relasjoner	11
2.2.1	Piantas systemteoretiske perspektiv på lærer-elev relasjoner	12
2.3	Kategorisk og relasjonelt perspektiv på atferdsvansker	14
2.4	Betydningen av lærer-elev-relasjon.....	15
2.5	Betydningen av lærer-elev-relasjoner for elever med atferdsvansker.....	16
2.5	Dimensjoner ved lærer-elev relasjoner.	17
2.5	Emosjonell støtte.....	18
2.5.1	Tillit	19
2.5.2	Sensitivitet	20
2.5.3	Respons	20
2.5.4	Se eleven	20
2.5.5	Aksept og omsorg.....	21
2.5.6	Sosiale relasjoner.....	21
2.5.7	Posisjon til eleven.....	21
2.5.8	Banking time.....	21
2.5.9	Lærerens adferd	22
2.6	Faglig støtte.	22
2.6.1	Didaktisk kompetanse.	24
2.6.2.	Didaktikk i spesialundervisningen	24
2.6	Relasjonskompetanse.....	26
3.0	METODE	29
3.1	Valg av metode og forskningsdesign	29
3.2	Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	30
3.3	Det kvalitative intervju	30
3.4	Innsamling og bearbeiding av data	32
3.4.1	Utvalg.....	32

3.4.2 Intervjuguide	33
3.4.3 Prøveintervju	34
3.4.4 Gjennomføring av intervju	34
3.4.5 Bearbeiding, transkribering og analyse av data	35
3.4.6 Tolkning av data	36
3.5 Reliabilitet og validitet	36
3.6 Overførbarhet	38
3.7 Feilkilder	38
3.8 Forskningsetiske vurderinger	39
4.0 RESULTAT OG DRØFTING	41
4.1 Pedagogenes syn på målet med det spesialpedagogiske arbeidet.	41
4.2 Viktige tiltak for å nå hovedmålet	43
4.3 Hvor viktig er lærer-elev- relasjonen i spesialundervisningen?	45
4.4 Hvordan og i hvilke sammenhenger bygges relasjoner til elever med atferdsvansker?	47
4.5 Hvor kontekstavhengig er lærer-elev-relasjonen.....	53
4.6 Virkning av positive lærer-elev-relasjoner på lang sikt.....	55
4.7 Faglig støtte.....	57
4.8 Relasjonskompetanse.....	61
5.0 OPPSUMMERENDE DRØFTING	67
5.1 Behov for videre forskning	69
REFERANSER	70
FIGURLISTE	72
VEDLEGG 1.....	73
VEDLEGG 2.....	74
VEDLEGG 3.....	75
VEDLEGG 4.....	76

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i denne masteroppgaven valgt å se nærmere på relasjonsbygging mellom elever med atferdsvansker og lærere. Dette er et tema som opptar meg i mitt daglige arbeid i et segregert skoletilbud og som jeg ser på som et sentralt element i arbeidet med denne elevgruppen.

Jeg har reflektert mye over hva som ligger i begrepet lærer–elev–relasjon og hva som er god relasjonsbygging. Positive relasjoner mellom lærer og elev har åpenbart en verdi, både for lærer og elev, som for eksempel i form av økt trivsel og velvære. Fører imidlertid alt det positivt relasjonsarbeidet lærere gjør med en elev til økte forutsetninger for læring og utvikling? Det har flere ganger undret meg at det å bygge sterke og gode relasjoner på andre arenaer enn undervisningssituasjonene, ikke nødvendigvis fører til mer motivasjon for læring i klasserommet. I enkelte tilfeller ser det ut til at det fungerer mot sin hensikt og man opplever mer problematferd i undervisningssituasjoner fra elevens side. Jeg har også undret meg over at etter vellykkede undervisningsøkter synes relasjonen til læreren å være styrket både i klasserommet og på andre arenaer, for eksempel i neste friminutt. Dette har vært spesielt fremtredende når eleven har opplevd mestring, og når mestringen er etter et godt samarbeid med læreren. Kan det være slik at det er en sammenheng mellom hvilken kontekst relasjonsbyggingen og interaksjonen skjer i og hvilken grad relasjonene som bygges er et egnet hjelpemiddel i arbeidet med fremme elevens læring og utvikling? Hvis det er tilfellet, så er det viktig å se sammenhengen mellom de didaktiske grep som gjøres og den relasjonsbygging som skjer i undervisningssituasjonen. Kan man si at god undervisning, som fører til læring og utvikling hos eleven, bygger gode lærer-elev-relasjoner?

Federici og Skaalvik (2013) bruker begrepene emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad eleven opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av læreren og at de føler seg trygge sammen med dem. Instrumentell støtte handler om at eleven opplever at de får konkrete råd og praktisk veiledning i arbeidet. I følge Federici og Skålvik (2013) er det korrelasjon mellom instrumentell støtte og emosjonell støtte. Det vil si at elever som opplever læreren som emosjonelt støttende også tenderer til å oppleve dem som instrumentelt støttende. En

grunn til dette kan være at elever som opplever praktisk hjelp og støtte tar det som et tegn på at læreren verdsetter og støtter dem og at det å ha skolefaglige mestringsopplevelser bygger bånd mellom lærer og elev. Hvordan praktiserer og reflekterer pedagoger rundt denne tosidigheten i arbeidet med å skape gode relasjoner til elever med atferdsvansker?

Ut fra min egen erfaring med elever med atferdsvansker, så er det en stor utfordring å komme i posisjon til eleven på en slik måte at man som lærer kan bygge relasjoner både gjennom emosjonell og instrumentell støtte. Det å gi emosjonell støtte for denne elevgruppen kan være krevende nok i seg selv, men det er fullt mulig å både skape og finne situasjoner hvor man kan styrke de emosjonelle båndene slik at det utvikles en positiv voksen-elev-relasjon. Instrumentell støtte, som kanskje er en forutsetning for elevens læring og utvikling, kan være mer komplisert når man har å gjøre med elever som ikke har vært i elevrollen på svært lang tid og har mistet interessen og motivasjonen for skolefaglig læring.

1.2 Studiens formål

På bakgrunn av disse egenerfaringene og refleksjonene ønsker jeg å finne ut hva pedagoger som arbeider med denne elevgruppen har av tanker og refleksjoner om lærer-elev-relasjonen. I studien fokuseres det på hvilke refleksjoner de gjør rundt lærer-elev-relasjoners betydning i forhold til hva de selv anser som hovedmålet med det arbeidet de gjør og hvordan, hvor og når de driver relasjonsbygging. Er relasjonsbygging noe som i stor grad er løsrevet fra den skolefaglige læringen, eller er det en del av den didaktiske tilnærmingen til denne elevgruppen? Det er også et mål å få et innblikk i hvordan pedagoger får den innsikt og kompetanse som kreves for å bygge relasjoner til elever med atferdsvansker.

1.3 Problemstilling

Tittelen på oppgaven er:

Relasjonsbygging til elever med atferdsvansker:

En fenomenologisk studie av pedagogers refleksjon og praktiske tilnærming til relasjonsbygging.

Formålet med det videre arbeidet er å belyse følgende problemstillinger:

- Hvor viktig er relasjonsbygging i det spesialpedagogiske arbeidet?
- Hvordan og i hvilke sammenhenger bygges relasjoner til eleven?
- Hvilken nytte har eleven av en positive lærer-elev-relasjonen i ander sammenhenger?
- Hvordan utvikles kompetanse for å bygge relasjoner til elever med atferdsvansker?

1.4 Begrepsavklaring

Atferdsvansker kan defineres på en rekke forskjellige måter og er ikke noen presis betegnelse. En vanlig måte å differensiere mellom ulike former for problematferd er å skille mellom eksternalisert (utagerende) atferd og internalisert (innagerende) atferd (Bru, Stornes, Thuen & Munthe, 2010; Drugli, 2011, 2013a; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Det er først og fremst elever med alvorlige atferdsvansker og eksternalisert atferd og hvordan pedagoger bygger relasjoner til disse eleven jeg er opptatt av i denne undersøkelsen. Alvorlige atferdsproblemer er et uttrykk for store avvik fra aksepterte regler og normer for atferd og for alvorlig krenkelser av andres rettigheter (Ogden, 2009). Det finnes mange forskjellige betegnelser for denne gruppen elever. Noen eksempler er manglende selvkontroll, antisosial atferd, alvorlige atferdsforstyrrelser, osv. Informantene i denne undersøkelsen vil for det meste ha elever med alvorlige atferdsvansker som bakteppe. Atferden til de elevene som pedagogene i denne undersøkelsen arbeider med er så problematisk at eleven for en kortere eller lengre periode får sin undervisning i et segregert skoletilbud. I fortsettelsen vil jeg bruke begrepet atferdsvansker fordi alvorlighetsgraden av atferden ikke har vært sentralt i undersøkelsen.

I denne studien brukes begrepet segregerte tiltak i betydningen institusjoner som gir elever et opplæringstilbud som er lokalisert andre steder enn på elevens hjemmeskole. Disse tiltakene gikk tidligere under betegnelsen spesialskoler.

2.0 TEORI

For å belyse problemstillingen i denne oppgaven har teori om lærer-elev-relasjoner stått sentralt. På dette området er det store mengder forskning og teori som har forskjellige perspektiver på forholdet mellom lærer og elev. Det er også mye forskning og teori på andre områder i pedagogikken hvor lærer-elev-relasjonen er et viktig element.

Eksempler på dette er klasseledelse og didaktikk. Det teoretiske fundamentet for denne undersøkelsen er derfor hentet fra ulike typer forskning og litteratur. Målet med undersøkelsen er å komme nært inn på praksis og det teoretiske perspektivet er derfor praksisnært. Veiledende i arbeidet med det teoretiske grunnlaget for denne undersøkelsen har vært spørsmålet: Hva sier teori og forskning om relasjonsbygging mellom lærer og elev i praksisfeltet? Valg av teori og hvilke deler av teorien det settes søkelys på, er derfor teori og forskning som sier noe om viktige elementer, sammenhenger og kompetanser i praksisfeltet.

I redegjørelsen for det teoretiske fundamentet vil jeg først se på lærer-elev-relasjonen i et systemperspektiv for deretter å gå inn på betydningen av lærer-elev-relasjonen. Jeg vil også gå inn på dimensjoner ved lærer-elev-relasjonen før jeg avslutter med lærerens relasjonskompetanse.

2.1 Et systemteoretisk perspektiv på lærer-elev-relasjoner

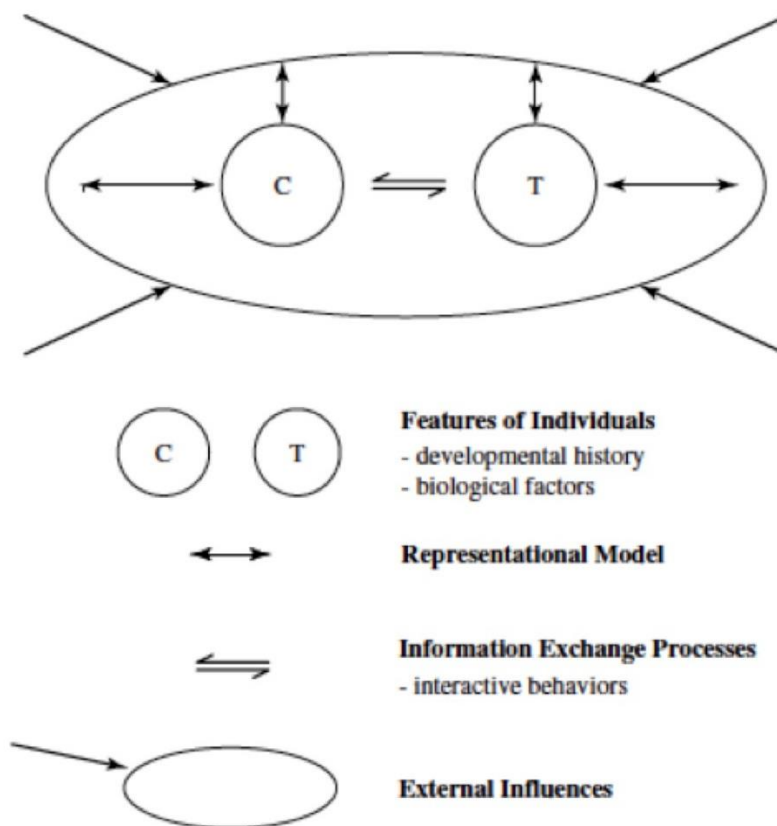
Selv om relasjonen mellom lærer og elev er et forhold mellom to individer, er det nødvendig å sette den inn i en kontekst for å få en helhetlig forståelse av hvilke forhold som påvirker relasjonen. Kunnskap om hva som påvirker relasjonen er spesielt viktig for læreren som har et ansvar for at relasjonen til eleven bidrar til læring og utvikling. For å få denne helhetlig forståelse av lærer-elev-relasjonen kan man se den i et systemteoretisk perspektiv.

Kjernen i generell systemteori er at helheten er mer enn enkeltdelene, og at systemet, som er åpent, skaper og omskaper seg selv gjennom læring. Teorien innebærer at et problem ikke kan løsrives fra den sammenhengen det oppstår i (Nordahl, et al., 2005). I en lærer-elev-relasjon vil det ut fra en systemteoretisk tenkning ikke bare være det som utspiller seg i og mellom aktørene som har innvirkning på det relasjonelle forholdet, men også elementer i systemet rundt denne dyaden. Vi kan derfor ikke løsrive

eventuelle relasjonelle problemer fra den konteksten de oppstår i. Analysen og årsaksforklaringen vil ut fra et systemteoretisk perspektiv ha sitt fokus på et høyere nivå i systemet (Pianta, 1999). Det vil si at det er vanskelig å forstå en type adferd uten å vite noe om andre aspekter ved miljøet som omgir personen. I et systemteoretisk perspektiv vil derfor relasjonsbygging mellom lærer og elev være avhengig av læreren, eleven og interaksjonen mellom dem, men også systemet rundt dyaden lærer-elev.

2.2.1 Piantas systemteoretiske perspektiv på lærer-elev relasjoner

Ut fra en systemteoretisk tenkning har Pianta, (Pianta, 1999), ved hjelp av en modell han kaller «A conceptual model of teacher-child relationships», beskrevet noen av de prosessene som er involvert i en relasjon mellom lærer og elev. Modellen er ment å gi en mer helhetlig forståelse av kompleksiteten i de prosesser som påvirker forholdet mellom elev og lærer. Dette systemet viser hvordan relasjonene mellom to personer fungerer under påvirkning av et eller flere systemer.



Figur nr. 1: Pianta, 1999 s. 72

De sentrale aktørene er lærer og elev. Dette er i modellen markert med de to minste sirkelene. På dette mest grunnleggende nivået, er det hvilke egenskaper individet selv bringer inn i relasjonen. Dette kan være biologiske faktum (som f.eks.kjønn), biologiske prosesser slik som temperament, genetikk, hvordan man responderer på stress og utviklede egenskaper slik som personlighet, selvtillit, sosiale egenskaper. Det som også er et element på individnivå er hvordan man ser på relasjonen og hverandres rolle i relasjonen. For eksempel at læreren ser på seg selv som hovedsakelig en formidler av skolefaglig kunnskap og kanskje tenderer til å se mer negativt på elever som er umotiverte og presterer skolefaglig dårlig. Som en betydningsfull voksen vil det være av betydning hva læreren mener og tenker om eleven og hvordan læreren oppfører seg i møtet med dem (Drugli & Nordahl, 2014). Interaksjonen mellom lærer og elev, representert med de to pilene, er utveksling av informasjon og tilbakemelding. Dette er prosesser som inkluderer hvilken atferd man viser overfor hverandre med språk og annen kommunikasjon. I følge Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) er denne delen svært viktig for at relasjonen skal fungere på best mulig måte.

Til slutt i denne sammenheng er det viktig å ha forståelse for at lærer-elev-relasjonene blir påvirket av ytre faktorer (Pianta, et al., 2002). I Piantas modell er dette illustrert ved den ytre sirkelen. Dette kan være faktorer som klassestørrelse og klassemiljø.

Relasjonen mellom lærer og elev er en dynamisk prosess hvor de enkelte delene i systemet er i gjensidig interaksjon med hverandre. Oppførselen til læreren og eleven påvirker hvordan de to partene i dyaden ser på relasjonen, hvilke roller de har og hvordan de interagerer med hverandre. Denne dynamiske interaksjonen er hele tiden under påvirkning av systemet rundt dyaden.

Pianta (1999) oppsummerer med at relasjoner involverer to individer i et komplekst system med mange sider. Det involverer egenskapene til individene, tilbakemeldingsmekanismer og interaktiv atferd. Pianta (1999) påpeker også at det er en asymmetri i forholdet mellom den voksne og barnet som legger større ansvar på den voksne for kvaliteten på relasjonen og barnets utvikling. I samspillet mellom lærer og elev har læreren en viktig rolle i hvordan relasjonen til eleven utvikler seg og hvordan han/ hun takler relasjonelle utfordringer. Lærerens profesjonelle kunnskap og bruken av denne vil i stor grad ha betydning for kvaliteten i relasjonene mellom lærer og elev, men også læreren som person vil være av betydning (Drugli, 2013a).

2.3 Kategorisk og relasjonelt perspektiv på atferdsvansker.

Vår atferd kan forklares gjennom individuelle kjennetegn og egenskaper og ut fra en tanke om at dette er årsaken til det vi gjør, eller vi kan hevde at vår atferd er påvirket av omgivelsene og den situasjon vi er i (Nordahl, 2005). Hvis vi i møte med atferdsproblematikk retter oppmerksomheten mot elevens individuelle kjennetegn og egenskaper har vi det som kalles et kategoriske perspektiv. I det kategoriske perspektiv vil spesialpedagogiske behov ses på som en følge av individuelle egenskaper hos eleven. Elevens læring, atferd og problemer tilknyttes til elevens individuelle egenskaper. Disse egenskapene forstås og forklares i lys av medisinske og psykologiske tilnærminger (Skrtic, 1991). I et relasjonelt perspektiv settes søkelyset på forholdet mellom individet og hva som skjer i forholdet, samspillet eller interaksjonen mellom forskjellige aktører (Persson, 1998). Søkelyset settes på systemet rundt eleven hvor atferden vises. For å finne årsaken til atferden og finne tiltak som kan forbedre relasjonen mellom lærer og elev vil man i et relasjonelt perspektiv rette oppmerksomheten mot forholdet rundt eleven som kan endres.

Ved å se lærer-elev-relasjonen i et systemperspektiv og ha et relasjonelt perspektiv på elevens atferd, kan endringer i systemet rundt eleven bidra til å skape endringer i elevens atferd. I følge Pianta (2002), er intervensjoner mer effektivt der problematferden viser seg og at et dedikert fokus på forholdet mellom lærer og elev er en annen tilnærming til atferdsproblemer enn intervensjoner som retter seg mot å bedre barns ferdigheter og dermed primært retter seg mot det som ses på som «elevens problem». Ifølge Pianta (1999) er barn bare så kompetente som omgivelsene tillater dem å være og at kanskje den største feilen skolen kan gjøre er å se på kompetanse som noe som tilhører barnet og ikke observerer og setter barnet inn i en kontekst. Kompetanse blir her sett på som noe som ligger i systemer rundt eleven og at noe av dette systemet er lærer-elev-relasjonen som har effekt på elevens emosjoner og atferd i skolen (Drugli & Nordahl, 2014; Pianta, 1999)

2.4 Betydningen av lærer-elev-relasjon

Elever i grunnskolen bruker mye av sin våkne tid i skolen og det meste av denne tiden i et klasserom hvor de er i interaksjon med læreren og andre elever. Dette blir derfor en av de viktigste arenaene for å øve innflytelse på barn og unges utvikling. Lærer-elev-relasjonen spiller en viktig rolle i å utvikle ferdigheter på områder som relasjon til medelever, emosjonell utvikling, selvregulering, kompetanser slik som oppmerksomhet, motivasjon, problemløsning og selvtillit (Pianta, 1999). Den relasjonen og interaksjonen eleven har med læreren vil dermed enten hemme eller fremme elevens utvikling på viktige områder. Dette avhenger av i hvilken grad elevene blir engasjert, meningsfylt utfordret og har tilgang til relasjonell og sosial støtte (Pianta, Hamre & Allen, 2012). I den forstand, kan relasjonen mellom læreren og elevene reflektere klasserommets kapasitet til å fremme utvikling hos elevene (Pianta, et al., 2012). Dette underbygges av mye forskning og litteratur som viser at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for alle elevers læring, trivsel, læringsresultat, fungering i skolen og elevens atferd (Drugli, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette samspillet mellom lærer og elev er viktig for å gi eleven struktur og retning på læringsarbeidet og for å stimulere troen på egen mestring i skolen (Bru, 2011).

Forskning tyder også på at det er en sterk og vedvarende sammenheng mellom kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever i ung alder og skoleprestasjoner senere i skoleløpet. (Hamre & Pianta, 2001). Forskningen viser at det gjelder både i sosiale og faglige sammenhenger og at negative relasjoner som kjennetegnes med et høyt konfliktnivå ser ut til predikere hvordan det vil gå med eleven senere i skoleløpet. Positive lærer-elev-relasjoner har ikke bare en direkte innvirkning på elevens faglige og sosiale utvikling, men også en indirekte effekt gjennom at lærer-elev-relasjonen kan påvirke elevens sosiale kompetanse som har betydning for elevens relasjoner til medelever og føre til at eleven våger å ta større akademisk og sosial risiko (Doll, Zucker & Brehm, 2004). Lærer-elev-relasjonens innvirkning på andre pedagogiske områder understrekes også av Marzano, Marzano og Pickering (2003). I en meta undersøkelse om klasseledelse viser resultatene at det er fire elementer som har betydning for klasseledelse. Regler og prosedyrer, disiplinær inngripen, lærer-elev-relasjon og mental tilstedeværelse. Marzano, et al. (2003) sier at lærer-elev relasjoner er en forutsetning og en nøkkelfaktor for å lykkes med de to første aspektene ved god klasseledelse.

2.5 Betydningen av lærer-elev-relasjoner for elever med atferdsvansker

I følge forskning er en positiv lærer-elev-relasjon viktig for alle elever, men av særlig betydning for elever som av forskjellige årsaker strever i skolen (Drugli, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2013). Den sosiale interaksjonen med læreren vil være av særlig betydning for den elevgruppen som er eksponert risikofaktorer som omsorgssvikt, lærevansker eller psykiske vansker (Drugli & Nordahl, 2014).

Sørli og Nordahl (1998) har i en studie sett på sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og flere andre pedagogiske områder. De finner i sin forskning at det er sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og omfanget av problematferd.

Undersøkelsen viser at når det er et dårlig forhold mellom lærer og elev så forekommer det mer problematferd enn når relasjonene er positive. Denne sammenhengen gjør at det i arbeidet med atferdsproblemer er det god grunn til å vurdere hva en relasjon til voksne egentlig innebærer, og hvordan gode relasjoner kan utvikles (Nordahl, et al., 2005).

Positive lærer-elev-relasjoner har også en betydning for elever som en beskyttende faktor i forhold til problematferd. Forskning viser at elever som er i risikozonen for å utvikle problematferd og har et godt relasjonelt forhold til læreren, i mindre grad har behov for spesialundervisning og segregerte undervisningstilbud i motsetning til elever med en negativ og konfliktfylt relasjon til læreren (Pianta, 1999) . Det ser med andre ord ut til å være en sammenheng mellom den relasjonen eleven har til læreren og faren for å bli ekskludert fra den ordinære undervisningen. Drugli (2013a) fremhever også betydningen av en god lærer-elev-relasjon som en beskyttelsesfaktor for elever med ervervede eller medfødte risikofaktorer og at gode lærer-elev-lærer relasjoner har størst betydning for de elever som av ulike årsaker har forhøyet risiko for å utvikle vansker. I følge Marzano (2003) vil det være lettere for elever å motsette seg regler og prosedyrer hvis forholdet mellom eleven og læreren er preget av et dårlig relasjonelt forhold.

For elever som allerede har utviklet alvorlige atferdsproblemer, kan det være nødvendig å sette inn ekstraordinære individuelle tiltak. For disse elevene, som ofte er i konflikt med læreren, er det viktig å arbeide med lærer-elev-relasjonen slik at man får den ønskede effekten av de tiltakene man setter inn (Pianta, 1999). Pianta (1999) understreker også viktigheten av en god lærer-elev-relasjon for å komme nært inn på

eleven og dermed bidra til å identifisere årsaken til problemene, slik at man kan sette inn nødvendige tiltak. I tillegg til en positiv faglig og sosial utvikling har nærhet til læreren i ungdomsårene også ha en positiv innvirkning på elevens psykiske helse. Drugli og Nordahl (2013) peker på at nærhet i relasjonen mellom lærer og elev gir mindre forekomst av symptomer som ellers forekommer i ungdomsgruppen slik som emosjonelt stress, selvmordstanker, vold og rus. Ungdommer med positive relasjoner til læreren vil også være mindre utsatt for å havne i et antisosialt vennemiljø.

2.5 Dimensjoner ved lærer-elev relasjoner.

Lærer-elev-relasjoner er et resultat av interaksjon mellom lærer og elev på mange arenaer, situasjoner og aktiviteter. Relasjon mellom lærer og elev har derfor blitt brukt som fellesbetegnelse på ulike begrep og forhold (Federici & Skaalvik, 2013). For blant annet å kunne studere, forske og lære om lærer-elev-relasjonen er det vanlig å dele inn begrepet i ulike dimensjoner. Disse dimensjonene, som gjerne operasjonaliseres i mindre enheter, beskriver ulike former for støtte som kan påvirke lærer-elev-relasjonen i en positiv retning. Disse inndelingene i dimensjoner er i stor grad en teoretisk konstruksjon (Federici & Skaalvik, 2013). I praksis vil forskjellige dimensjoner henge sammen med hverandre i større eller mindre grad. For eksempel viser forskning at det er korrelasjon mellom instrumentell og emosjonell støtte. Bru, et al. (2010) bruker blant annet begrepene faglig støtte, emosjonell støtte og tilsyn i sin forskning på elevers opplevelse av lærerstøtte. Deres operasjonalisering av dimensjonen sammenfaller i stor grad med hvordan Pianta operasjonaliserer de tre dimensjonen han deler begrepet lærer-elev-relasjon inn i (Pianta & Hamre, 2009). Disse tre dimensjonene er emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon. Det å dele inn lærer-elev relasjonen i forskjellige dimensjoner tydeliggjør at arbeidet med å skape en positiv relasjon mellom lærer og elev har mange fasetter og krever at oppmerksomheten ikke bare rettes mot den emosjonelle delen av samspillet (Drugli, 2013a). For at lærer-elev-relasjonen skal bygge opp under elevens læring, utvikling og mestring er det viktig at læreren er bevisst på at lærer-elev-relasjonen utvikles i alle sammenhenger hvor det er interaksjon mellom læreren og eleven. På den måten kan læreren bidra til at eleven i størst mulig grad opplever et læringsmiljø som bygger opp om elevens læring og utvikling.

Denne brede forståelsen av lærer-elev-relasjonen vil si at relasjonsbygging ikke er noe som kommer i tillegg til andre aktiviteter som læreren legger til rette for i skolen, men at læreren bygger relasjoner til eleven både i faglige og sosiale sammenhenger. «*Det er ikke nok å rette oppmerksomheten mot den emosjonelle delen av samspillet, i skolen skal det mer til for at elevenes læring og mestring skal fremmes*» (Drugli, 2013a, s. 34)

Positive lærer-elev-relasjoner og lærerens relasjonsbygging har dermed et klart formål. Den skal bidra til å øke elevens læring og mestring, både faglig og sosialt.

Relasjonsbygging handler om hvordan læreren klarer å støtte og legge til rette for elevens læring og utvikling. Utvikling av positive relasjoner til eleven blir dermed et viktig verktøy i lærerens pedagogiske og didaktiske tilnærmingen til undervisningen. Relasjonskompetansen kan derfor ses på som en integrert del av flere andre kompetanser som læreren må ha i utøvelsen av sitt yrke.

Lærer-elev-relasjonen fungerer som en regulerende mekanisme i forhold til hvordan det går med barnet senere i livet og da spesielt i forhold til det sosioemosjonelle og akademiske området (Pianta, 1999). Emosjonell og faglig støtte blir derfor to viktige dimensjoner ved lærer-elev-relasjonen. I en studie av Hamre og Pianta (2005) trekkes nettopp kvaliteten på de to dimensjonene emosjonell og faglig støtte frem som viktige for å redusere risikoen for at eleven skal mislykkes i skolen. Andre dimensjoner er også en viktig del av helhetsbildet, men i denne undersøkelsen har jeg valgt å se nærmere på de to dimensjonene emosjonell og faglig støtte.

Det å etablere gode relasjoner til elevene er de voksnes ansvar (Pianta, 1999). Hva pedagogene bør gjøre vil avhenge av den situasjonen de er i, hvordan de selv fremstår og hvilke elever de møter. Det lar seg derfor ikke gjøre å gi noen oversikt eller beskrive bestemte teknikker om hvordan man kan utvikle en positiv elev-lærer-relasjon (Nordahl, et al., 2005). Nordahl sier at det likevel er mulig å peke på sentrale forhold og prinsipper som læreren kan benytte for å bygge relasjoner til elever. Jeg vil derfor gå litt nærmere inn på sentrale forhold og prinsipper ved emosjonell og faglig støtte.

2.5 Emosjonell støtte

Elever med atferdsproblemer, som er av en slik karakter at de har sin skolehverdag i et segregert tilbud, har ofte store emosjonelle utfordringer. Da kan det være vanskelig for eleven å flytte energi over på læringsaktiviteter (Drugli, 2013a). I slike tilfeller er det viktig at pedagogen møter eleven i forhold til elevens emosjonelle behov. Emosjonell

støtte handler om i hvilken grad eleven opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem (Federici & Skaalvik, 2013). Lærer-elev-relasjonen kan være med på å regulere flere sider ved elevens emosjonelle utvikling (Pianta, 1999). Dette kan være mengden og aktivering av emosjoner, dempe emosjonelt stress, tolking av emosjoner og emosjonelle signaler og strategier for selvregulering.

En studie gjennomført av Thuen (2010) hvor det ble sett på sammenhengen mellom elevens opplevelse av faktorer i læringsmiljøet og emosjonelle og atferdsmessige problemer, viser at det var en relativt sterk og direkte sammenheng mellom emosjonell støtte fra læreren og elevens evne til å konsentrere seg om oppgaver. Studien viste også at det var en relativt sterk sammenheng mellom emosjonell støtte fra læreren og elevens manglende evne til å konsentrere seg om skolearbeidet. Det at eleven opplever tilhørighet og emosjonell støtte kan utløse en rekke positive endringer i elevens atferd. Tilhørighet kan føre til økt innsats, utholdenhet, interesse og entusiasme. Uten en følelse av tilhørighet vil eleven finne det vanskeligere å engasjere seg i skolearbeidet, kjede seg, engste seg, bli frustrert og misfornøyd (Furrer & Skinner, 2003). Lærerens omsorg og anerkjennelse er derfor kanskje hjørnesteinen i lærer-elev-relasjonen (Thuen, 2010). Elevene må oppleve at andre ønsker at de skal ha det bra og at de skal lykkes (Newman, 2000). Det at eleven opplever emosjonell støtte i form av omsorg, bli satt pris på, bli likt er viktig for en positiv relasjon mellom lærer og elev (Thuen, 2010).

Hvilke tiltak som settes i verk overfor elever for å møte deres emosjonelle behov kan være mange og varierte. For elever med atferdsvansker vil også behovet være forskjellig på lik linje med andre elever, men det at eleven skal føle seg oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem, er spesielt viktig for denne elevgruppen (Nordahl, et al., 2005). Av den grunn er det viktig å kjenne til hva som fremmer en positiv relasjon (Drugli & Nordahl, 2014) og hvordan denne relasjonen kan fremmes gjennom emosjonell støtte :

2.5.1 Tillit

Etablering av *tillit* mellom læreren og eleven er sentralt i forhold til å etablere en god relasjon mellom lærer og elev (Nordahl, et al., 2005). Nordahl, et al. (2005) sier at det innebærer at eleven i interaksjon med læreren må oppleve at de trygt kan snakke med læreren, at avtaler blir holdt, at læreren er forutsigbar og troverdig, at læreren lytter,

imøtekommer sentrale behov og at den voksne er positivt innstilt til eleven. Ogden (2009) understreker at det er viktig at eleven erfarer at læreren er en de kan stole på, holder ord og følger opp det hun/han har lovet. Ogden mener dette går fremfor det å bli likt av eleven, selv om det også er et aktivum.

2.5.2 Sensitivitet

Det å utvise sensitivitet overfor elevens signaler og atferd er helt sentralt for nærhet i relasjonen mellom en lærer og barn og unge. Sensitivitet innebærer å forstå andre på deres premisser og er nødvendig for at læreren skal forstå barnet eller den unge, og hva det er vedkommende formidler av reaksjoner og behov (Drugli, 2013a). Pianta (2012) understreker at emosjonell støtte er mer enn å skape et læringsmiljø preget av varme og omsorg. Læreren må også være sensitiv og fange opp signaler og behov og respondere på disse (Pianta, et al., 2012). I forhold til elever med atferdsvansker og et vanskelig temperament er dette spesielt viktig fordi de lett kan bli misforstått og feiltolket (Drugli & Nordahl, 2014).

2.5.3 Respons

At læreren tilpasser sin respons til elevens signaler er viktig for å opprettholde en god relasjon til eleven (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Gjennom hvordan læreren responderer på elevens signaler kan læreren vise at han har forstått eleven. Responsen i forhold til elever med atferdsvansker må tilpasses den enkelte elev. Den kan komme i form av øyekontakt, personlige kommentarer, humor, konkret ros og bruk av navn (Drugli & Nordahl, 2014).

2.5.4 Se eleven

Sensitivitet handler også om å se den enkelte elev. Det er derfor viktig at læreren, som har ansvaret for relasjonen, viser at eleven blir sett. I følge Nordahl, et al. (2005) handler det om øyekontakt, humor, et klapp på skulderen. Det kan også være å vise interesse for det eleven er opptatt av. Dette kan gjøres ved å ta del i elevens livsverden og stille spørsmål om hvordan det er på skolen, relasjoner til kamerater, aktiviteter på fritiden, situasjoner og hendelser i hjemmet, klær, frisyre og lignende. Det å sette seg inn i det som interesserer elevene har ifølge Nordahl, et al. (2005) en sosial funksjon ved at det bidrar til vennskap og attraktivitet. Det må verdsettes og respekteres. Dialog om det et barn er interessert i og opptatt av kan danne grunnlag for videre

relasjonsbyggende samtaler med eleven. Det å vise interesse for eleven og bli kjent med dem legger et godt grunnlag for senere samhandling (Ogden, 2009)

2.5.5 Aksept og omsorg

Det å vise og formidle aksept og omsorg overfor eleven er kanskje det viktigste i lærerens arbeid med å få en positiv relasjon til eleven (Thuen, Bru & Ogden, 2007). Det at læreren aksepterer og viser omsorg overfor eleven vil bidra til at eleven kan søke trygghet og støtte ved behov. (Drugli, 2013a; Ogden, 2009).

2.5.6 Sosiale relasjoner

Elever med atferdsvansker vil ofte i tillegg til å ha utfordringer i relasjonen med læreren også ha vansker i andre sosiale relasjoner (Ogden, 2009). I slike tilfeller kan tiltak rettet mot elevens sosiale kompetanse føre til at lærer-elev-relasjonen bedres (Drugli, 2013a). I følge Drugli (2013a) kan man ved å forbedre elevens sosiale kompetanse bidra til at det blir lettere for læreren å forholde seg til eleven og dermed utvikle en mer positiv relasjon.

2.5.7 Posisjon til eleven

Et viktig element ved den emosjonelle dimensjonen i lærer-elev-relasjonen, er å komme i posisjon til eleven. Med å være i posisjon til eleven menes det at man har tilgang til eleven slik at man kan ha en konstruktiv dialog. Gjennom å skape en positiv relasjon til eleven kan læreren snakke med eleven og stille krav og eleven kan være ærlig og ta opp sine problemer med læreren (Nordahl, et al., 2005). I følge Nordahl vil det å komme i posisjon til barnet si at læreren og eleven har så gode relasjoner at eleven vil ha noe å tape ved å ikke innfri forventinger som læreren stiller. Eleven vil dermed strekke seg for ikke å miste en verdifull relasjon så lenge forventningene er realistiske. Det å komme i posisjon til barnet er et resultat av alle relasjonsbyggende tiltak og kanskje spesielt emosjonell støtte. I tillegg til andre relasjonsbyggende tiltak fremhever Nordahl, et al. (2005) bruk av humor for å komme i posisjon til barnet og at læreren gir litt av seg selv.

2.5.8 Banking time

Noen skoler har positive erfaringer med at læreren får være sammen med enkelte elever i positive situasjoner slik at de kan oppleve hverandre på en annen måte. (Nordahl, et al., 2005). Man kan styrke relasjonen mellom lærer og elev ved å sette av noe ekstra tid til relasjonsbygging til elever med atferdsvansker. Denne tiden brukes til å bygge positive

relasjoner til eleven. Pianta (1999) bruker begrepet «banking time» om denne måten å arbeide på. Metaforen henspiller på det det å spare opp positive erfaringer, slik at relasjonen mellom lærer og elev kan motstå påkjenninger, konflikter og uenighet uten at relasjonen mellom lærer og elev blir ødelagt (Pianta, et al., 2003). Den relasjonen som oppstår mellom lærer og elev i disse situasjonene kan dermed overføres til andre kontekster, for eksempel undervisningssituasjonen.

2.5.9 Lærerens adferd

Relasjonen mellom lærer og elev påvirkes i alle situasjoner hvor det er interaksjon mellom dem. Denne interaksjonen kan være i form av både verbale og ikke-verbale uttrykk. Det er derfor nødvendig å ha kontroll over sin egen atferd og unngå negativ atferd og uhensiktsmessige reaksjoner når man er i interaksjon med elever (Drugli, 2013a). Det er viktig at de voksne er rollemodeller for elevene og at de opplever at lærerens reaksjonsmønster er forutsigbart og trygt.

2.6 Faglig støtte.

En av kjerneoppgavene til skolen er å gi elevene faglig kompetanse innen en rekke fag. For å klare dette må lærere ha faglig og didaktisk kompetanse slik at undervisningen blir lagt opp på en slik måte at alle elever kan få utbytte av undervisningen og utnyttet sitt faglige potensiale. En viktig oppgave for læreren er å gi faglig støtte som er tilpasset den enkelte elev. Dette er viktig for elevens faglige utvikling, men kan også være med på å motvirke eller redusere problematferd hos elever (Bru, Boyesen, Munthe & Roland, 1998). Studier tyder også på at det kan være en sammenheng mellom mangel på faglig støtte og emosjonelle problemer blant elever (Thuen, et al., 2007).

Tilfredsstillende faglig støtte er derfor en viktig faktor når man vil etablere en positiv relasjon mellom læreren og eleven (Thuen, et al., 2007). Undervisningssituasjonen som arena og faglig aktivitet er egnet til å styrke lærer-elev-relasjonen. Drugli sier at «*når lærer og elever jobber sammen om en faglig aktivitet, vil god kommunikasjon og et positivt samspill i denne situasjonen også fungere relasjonsfremmende.*» (Drugli, 2013a, s. 67) På en annen side er kvaliteten på interaksjonen og samarbeidet mellom læreren og eleven i de faglige aktivitetene påvirket av kvaliteten på lærer-elev-relasjonen (Pianta, 1999). Det vil si at læreren gjennom faglige aktiviteter kan bygge

positive relasjoner til eleven, som igjen vil påvirke det faglige utbyttet eleven har av undervisningen.

Flere av de samme kvalitetene som regulerer emosjonell utvikling, regulerer også utviklingen av akademiske ferdigheter (Pianta, 1999). Lærerens evne til å lese signaler, gi presise tilbakemeldinger på elevens arbeid og støtte eleven gjennom frustrerende perioder med problemløsning er alle prosesser som karakteriserer en velfungerende relasjon mellom eleven og læreren.

Når lærere er i stand til å gi riktig akademisk støtte vil det være større muligheter for at eleven lykkes, opplever mestring og ikke blir frustrert og trekker seg tilbake eller viser regelbrytende atferd (Evertson & Emmer, 1982; Thuen, et al., 2007). Noe av årsaken til problematferd kan ha sin forklaring i hvordan elever opplever undervisning og læringssituasjonen. I en undersøkelse om elevers problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv (Nordahl, 2000) synes det å være belegg for å si at når undervisningen er lite engasjerende og skolen oppleves som lite interessant og viktig, kan det føre til mer problematferd. Undersøkelser viser også at elever med atferdsvansker og utagerende atferd får mindre akademisk støtte fra lærere (Thuen, et al., 2007)

Bø og Hovdenak (2011) har med utgangspunkt i Woolfolk og Weinstein (2012) definert faglig støtte som at elevene får støtte og hjelp til å løse spørsmål som bidrar til faglig fremgang, utvikling av kunnskap og forståelse for ulike fag og faglige sammenhenger, og at elevene blir møtt med realistiske forventninger til skolefaglig innsats og resultater. I Pianta og Hamre (2009) sin observasjonsmanual til kartlegging av lærer-elev-relasjoner, legges det vekt på lærerens evne til å engasjere elevene i læringsaktiviteter, fremme dyp forståelse, utvikle tenking av høyere orden og kvaliteten på tilbakemeldinger når man måler og vurderer kvaliteten på den faglige støtten.

I lærerens møte med elever som har alvorlige atferdsvansker er det mange hensyn å ta. Ofte vil elevens vansker ha sin bakgrunn i flere forhold som vil ha innvirkning på hvordan man best mulig kan gi eleven faglig støtte. Dette kan være utfordringer som lese og skrivevansker, matematikkvansker, fysiske og kognitive utfordringer som krever individuell tilrettelegging. Det er derfor vanskelig å komme med en liste med konkrete tiltak, men det er mulig å skissere noen viktige elementer i didaktisk kompetanse og strategier som kan være viktige når man skal gi elever med atferdsvansker faglig støtte.

2.6.1 Didaktisk kompetanse.

I arbeidet med å forebygge og legge til rette for et læringsmiljø med mindre uønsket atferd hos elever med atferdsvansker er det som vi har sett gode grunner for å legge til rette for elevenes læringsprosesser. Sentralt i arbeidet med å gi akademisk støtte vil det derfor være viktig at læreren har didaktisk kompetanse til å planlegge og gjennomføre undervisningen på en slik måte at det fremmer læring hos eleven. Ved å tilrettelegge undervisningen og gi tilpasset opplæring vil eleven kunne oppleve mestring og økt motivasjon (Ogden, 2009).

Kunnskap om allmenn didaktikk gir et grunnlag for å ta begrunnede valg i forbindelse med planlegging, tilrettelegging, vurdering og videreutvikling av undervisning og læringsaktiviteter. En enkel definisjon av didaktikk er «læren om undervisning» (Kristensen, Fibæk Laursen & Oettingen, 2011). Didaktikken kan dermed sies å berøre det som er skolens kjerneområde. Hvordan skal undervisningen legges opp slik at det fører til læring hos elevene. Det er ikke bare snakk om faglige kunnskaper, men også hvordan eleven skal gis muligheter til å utvikle seg på det menneskelige plan. En mer detaljert definisjon på didaktikk er at det er « *teori om hva som skal læres, om hvordan innholdet skal organiseres og læres og svar på hvorfor, dvs. å legitimere mål, innhold, metode og vurdering*» (Dale & Pedersen, 1999, s. 18).

Jank og Meyer (1997) tar til orde for at didaktikken også må ta stilling til hvem som skal undervises og at lærer-elev-relasjonen dermed blir viktig. Med en slik bred forståelse av didaktikkbegrepet og med lærer-elev relasjoner som en del av begrepet, er det nærliggende å tenke på relasjonskompetanse og faglig støtte som en del av den didaktiske kompetansen hos lærere. Det er med andre ord vanskelig å se for seg høy relasjonskompetanse i skolen uten didaktisk kompetanse når skolens oppdrag er å gi elevene faglig og sosial mestring.

2.6.2. Didaktikk i spesialundervisningen

Hvis vi legger til grunn at lærer-elev relasjonen ikke bare er en viktig forutsetning for at eleven skal lære og dermed oppleve mestring i skolesammenheng, men at lærer – elev-relasjonen er en viktig del av den didaktiske planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningen, er det da noe vi kan kalle en spesialpedagogisk

didaktikk? Teller (2009) stiller spørsmål om den spesialpedagogiske undervisningen er den samme som i ordinær undervisning, men i lavere tempo for en mindre gruppe elever. Med en slik didaktisk tilnærming til undervisningen vil det vær problematisk å ta hensyn til elevens individuelle behov og hun argumenterer for å utvikle en didaktisk teori på det spesialpedagogiske området. Teller viser også til en bredere forståelse av didaktikkbegrepet på lik linje med Jank og Meyer (1997) hvor lærer-elevrelasjonen trekkes inn i didaktiske teorier.

Det som Teller problematiserer er en antagelse om at en tilrettelagt allmenpedagogikk vil fjerne eller minimere behovet for spesialpedagogikk og usynliggjøre de spesifikke behov for en særlig tilrettelagt innsats som noen elever vil ha, uansett hvor ideelle de allmenpedagogiske vilkår er. På en annen side understreker Teller at eventuelle særlig tilrettelagte tiltak risikerer å stigmatisere elever som innsatsen rettes mot hvis de ikke tenkes inn i et inkluderende perspektiv. I en slik sammenheng sier Teller at didaktisk rasjonalitet være viktig. Det vil si at det er en sammenheng mellom aktivitetene til lærer og den ønskede utvikling av eleven. I følge Dale (Dale & Pedersen, 1999) krever dette at det er en indre relasjon mellom tre kompetansenivåer (K1, K2, K3). K1 står for å gjennomføring av undervisningen. Det er her læreren i møte med eleven realiserer læreplanene eller den individuelle opplæringsplanens mål. En nødvendig forutsetning for at undervisningen skal fungere, er ifølge Dale og Pedersen, at det opprettes et felleskap og en relasjon mellom lærer og elev. Dette samspillet er basert på at det er et samspill mellom lærerens aktiviteter og elevens aktiviteter i forhold til hensikten med undervisningen. K2 er et metanivå i forhold til å gjennomføre undervisningen. Det er her man overveier undervisningsmål, planlegger og evaluerer undervisningen. Disse aktivitetene bevisstgjør hensikten med undervisningen og er en del av det profesjonelle grunnlaget for undervisningen. På K3 nivået handler det om å undersøke, analysere og drøfte praksis i lys av forsknings basert teori. I denne prosessen er Dale & Pedersen (1999) opptatt av at man gir begreper innhold og dermed konstruerer egen teori. Dette kan blant annet gjøres ved å stille spørsmål til egen praksis og videreutvikle sin egen forståelse av didaktisk teori.

Ved å tenke i begreper (K- 3) om undervisning (K -1) og læreplanarbeid (K – 2) øker man evnen til selvrefleksjon. Denne sammenhengen mellom de tre kompetansenivåene fremhever Teller som meget viktig og spesielt når det gjelder elever med spesielle utfordringer. Det er nødvendig at læreren går utover K -1 nivået (gjennomføring av

undervisningen). For lærere som underviser elever med atferdsvansker vil det være viktig å forske og reflektere over egen praksis for å komme frem til en undervisningspraksis og faglig støtte som fører til en ønsket utvikling. Ved å ha didaktisk rasjonalitet i spesialundervisningen er det mulig til enhver tid å utvikle en undervisningspraksis som i størst mulig grad er tilpasset eleven og som er begrunnet i teori og forskning. Ogden (2009) sier at vi må forstå atferdsproblemer som læringsproblemer og sette fokus på steder og situasjoner der problemer oppstår. Didaktikk, didaktisk kompetanse og hvordan pedagogen reflekterer og utviser didaktisk rasjonalitet er derfor et viktig tiltak i å regulere elevers atferd.

2.6 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er et begrep som er vanskelig å forklare og dermed gi en eksakt definisjon. Kompetanse henspiller på om man er dyktig til noe, kan noe eller er i stand til noe. For en lærer vil det være knyttet til å ha kompetanse på mange områder, blant annet til å ha kompetanse i å bygge positive relasjoner til elever. Drugli (2013a) uttrykker det å være relasjonskompetent på denne måten:

«Å være relasjonskompetent har med å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at den fungerer til elevens beste». (Drugli, 2013a, s. 45)

Her legger Drugli særlig vekt på det å ha kontroll over egen atferd og kommunikasjon som en viktig del av det å være relasjonskompetent. I arbeidet med elever som har en krevende atferd på skolen er det spesielt viktig at lærere kan kontrollere eget sinne og egne frustrasjoner på måter som gjør at de blir gode rollemodeller for barn og unge (Drugli & Nordahl, 2014).

I følge Drugli finnes det ingen fasit på hvordan man skaper gode relasjoner, men et godt utgangspunkt er at hver enkelt pedagog reflekterer over hvordan han/hun selv møter elever og foreldre i skolehverdagen og at lærer-elev-relasjoner og relasjonskvalitet blir et tema i samtaler og refleksjoner mellom kolleger. Slike kollegiale prosesser som har til hensikt å heve både den individuelle og kollektive kompetansen er gjerne et kjennetegn på profesjonelle kulturer (Hargreaves & Fullan, 2012). Hargreaves

og Fullan (2012) sier at disse kulturene er preget av en kollektiv ansvarsfølelse for alle elever. Man løser og undersøker problemer sammen, drar nytte av hverandres erfaringer med forskjellige elever eller strategier. Man gjør også felles vurderinger på bakgrunn av innsamlet informasjon om hvilken fremgangsmåte som er best egnet. Selv om man til tider er alene i undervisningssituasjonen vil man i profesjonelle kulturer ikke være alene om å løse utfordringer. I slike prosesser er det spesielt viktig at man får innblikk i hvordan man selv fremstår overfor eleven. Relasjonskompetansen som er en ferdighet, og ikke noe som er genetisk bestemt, har i et slikt fellesskap gode muligheter til å utvikle seg gjennom å trekke veksler på hverandres erfaringer og kompetanse. I forordet til Drugli (2013a) sin bok «Relasjonen lærer og elev» sier Thomas Nordahl at «forskning omkring hvordan lærere utvikler seg i yrket viser nettopp at lærere tar konsekvensen av sine erfaringer og blir dyktigere lærere etter noen års praksis» (Drugli, 2013a, s. 15).

Dette er en pågående prosess fordi relasjonskompetansen vil aldri bli ferdig utviklet. Selv om man har lang erfaring som lærer vil man møte elever som byr på nye utfordringer (Drugli, 2013a). Det neste spørsmålet blir da hvilke ferdigheter læreren må tilegne seg og videreutvikle for å være mest mulig relasjonskompetent.

En måte å få en oversikt over hva som ligger i relasjonskompetanse er å se nærmere på hvilke kvaliteter som ligger i en positiv relasjon mellom voksen og barn og av det utlede hva som ligger i begrepet relasjonskompetanse.

«The key qualities of these relationships appear to be related to the ability or skill of the adult to read the child's signals accurately, to respond contingently on the basis of these signals, to convey acceptance and emotional warmth, to offer assistance as necessary, to model regulated behavior, and to enact appropriate structures and limits for the child's behavior". (Pianta, 1999, s. 67)

Pianta legger vekt på ferdigheter og evner til den voksne i relasjonen. Dette understreker at lærer-elev relasjonen er et asymmetrisk forhold mellom den voksne og barnet, hvor den voksne alltid har hovedansvaret for kvaliteten på relasjonen. Det er dermed den voksnes kompetanse til å forstå og respondere på barnets behov som står i sentrum. Det er interessant å legge merke til at nøkkelfaktorer i relasjonskompetansen ikke bare er å lese barns signaler korrekt, respondere på disse signalene, utvise aksept og emosjonell varme, modellere regulert atferd, men også å lage strukturer og grenser for barnets

atferd. Det er dermed barnets behov læreren må ha kompetanse om og ikke barnets ønsker.

Ut fra et slikt perspektiv på relasjonskompetanse, vil lærerens kompetanse på de forskjellige områdene ha betydning for hvilken tilknytning det vil være mellom læreren og elevene. Den kompetansen en lærer trenger for å etablere gode relasjoner til en elev er derfor ikke bare knyttet til den emosjonelle delen, men også den faglige og didaktiske siden av lærerens kompetanse.

3.0 METODE

I dette kapitlet vil jeg å beskrive og begrunne de valg jeg har gjort i forskningsprosessen for å belyse problemstillingen på best mulig måte.

3.1 Valg av metode og forskningsdesign

Hensikten med metoden som benyttes er at den skal generere data som skal gi svar på forskningsspørsmålene. I samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å dele inn i kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode er en forskningsmetode hvor man er ute etter statistiske og kvantifiserbare data som grunnlag for forskningen. Eksempler på kvantitativ metode kan være spørreundersøkelser og eksperiment. Kvalitativ metode har til hensikt å fordype seg i de sosiale fenomenene som blir studert å oppnå en forståelse av disse fenomenene (Thagaard, 2013)

De respektive metodene har sine styrker i forhold til hva man ønsker å finne ut. Det er derfor viktig å ha et klart bilde av hva man ønsker empirien skal gi innsikt i og eventuelt svare på. Det som står sentralt i valg av forskningsmetode er hva man ønsker å finne ut (Silverman, 2011). I denne studien, hvor jeg ønsket å komme nært inn på pedagogenes livsverden og å få et innblikk i deres praksis, synspunkter og perspektiver på fenomenet relasjonsbygging, var en kvalitativ metode best egnet til å belyse forskningsspørsmålet. Innenfor kvalitativ forskning er observasjon, analyse av tekst og dokumenter, intervju og fokusgrupper, audio og videoopptak samt kombinasjoner av disse mest brukt (Silverman, 2011). Etter å ha vurdert flere metoder og da først og fremst observasjon og intervju som to mulige metoder, falt valget på intervju. Bakgrunnen for dette valget var at intervju ut fra forskjellig litteratur om forskningsmetode syntes å være godt egnet til å belyse forskningsspørsmålet. Observasjon har sin styrke i at man kan observere hvordan mennesker faktisk handler, men man har ikke i samme grad tilgang til informantens egne tanker og refleksjoner. En kombinasjon av intervju og observasjon ble også vurdert, men ble forkastet fordi informantene til daglig arbeider med en veldig sårbar gruppe elever som ville gi mange forskningsetiske dilemma. Det ville også kreve en lang observasjonstid for at aktørene skulle akseptere forskerens nærvær.

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Et fenomenologisk perspektiv handler om å forstå verden ut fra aktørenes perspektiv og beskrive verden ut fra slik den oppleves av informantene. (Kvale & Brinkmann, 2009). Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for hva det søkes informasjon om og danner utgangspunktet for den forståelsen som utvikles (Thagaard, 2013). Det finnes flere fortolkende teoretiske paradigmer. Denne studien som tar sikte på å få innblikk i hvordan pedagoger opplever relasjonsbygging til elever i praksisfeltet trekker veksler på fenomenologi. «*Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en dypere forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer*» (Thagaard, 2013, s. 40).

Gjennom å intervju pedagoger som til daglig arbeider med elever med atferdsvansker ønsket jeg å få innblikk i og en bedre forståelse av fenomenet relasjonsbygging på grunnlag av informantenes perspektiv. Ved å sette meg inn i deres situasjon ønsket jeg å sette ord på deres erfaringer i møte med elevene. Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming og intervju de voksne aktørene i segregerte tiltak, er det mulig å få innblikk i en ellers lukket livsverden, som ofte er skjernet for innsyn. Målet med oppgaven var derfor å få mer kunnskap basert på pedagogenes erfaringer og refleksjoner gjennom deres egen beskrivelse av de tema og fenomener som kommer frem under intervjuforløpet. På denne måten kan det være mulig beskrive fenomenenes kjerne og virkelig natur (Olsson, 2009, s. 110).

3.3 Det kvalitative intervju

Når man ønsker å forstå informantenes verden og få frem betydningen av deres erfaringer er et kvalitativt forskningsintervju et egnet redskap. Gjennom et intervju kan man få frem informantenes synspunkter og perspektiver på sentrale temaer i undersøkelsen. Ved å få nærhet til informanten i intervjusituasjonen har man et godt grunnlag for å få innblikk i informantens erfaringer, tanker og følelser (Olsson, 2009; Thagaard, 2013).

I studien valgte jeg å benytte meg av et delvis strukturert intervju. Det vil si at det hverken var en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Et delvis strukturert livsverdenintervju brukes når tema fra dagliglivet skal

forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen ønsket jeg å forstå relasjonsbygging til elever med atferdsvansker ut fra pedagogenes perspektiv. Intervjuet ble lagt nær opptil en samtale rundt de aktuelle temaene i undersøkelsen. Hvordan pedagoger bygger relasjoner til elever i praksisfeltet innebærer å komme nært innpå informantene for å forstå hvordan disse prosessene materialiserer seg i praksisfeltet.

Når man velger intervju er det noen viktige forutsetninger for få tak i informasjon som kan belyse problemstillingen. Det krever ferdigheter som intervjuer, kunnskap om emnet og på menneskelig interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen hadde intervjuer begrenset erfaring med intervjuundersøkelser. I forberedelsene til intervjuprosessen ble det derfor lagt vekt på å tilegne seg kunnskap om den håndverksmessige delen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009) gjennom å studere teori på feltet. I tillegg ble det foretatt prøveintervju med påfølgende evaluering med prøveinformant. Dette ble gjort for å få tilbakemelding og trekke lærdom av informantens og egne erfaringene. I tillegg til å ha teoretisk kunnskap om intervjuprosessen må intervjuer ha kunnskap om intervjutemaet for å kunne utøve et selvstendig og profesjonelt skjønn (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen er den faglige kunnskapen tuftet på teoretisk kunnskap gjennom studier og forberedelser til undersøkelsen og ved å tilegne meg kompetanse på området gjennom flere år med pedagogiske studier. Kunnskap om intervjutemaet er også basert på egne erfaringer gjennom flere års arbeid innenfor fagfeltet, spesielt med relasjonsbygging til elever med atferdsvansker.

I et intervju konstrueres kunnskap sosialt gjennom interaksjon mellom intervjuer og informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Et intervju er i utgangspunktet et asymmetrisk forhold hvor intervjueren styrer intervjuet. Intervjueren er på den andre siden avhengig av at den intervjuede har tillit til forskeren slik at han/hun kan få innblikk i informantens livsverden. Dette ble forsøkt ivarettatt gjennom å følge etiske retningslinjer i forbindelse med forskning, men også ved å være åpen om egen bakgrunn og kompetanse slik at intervjuet kunne forløpe som en styrt samtale mellom kolleger.

3.4 Innsamling og bearbeiding av data

3.4.1 Utvalg

I prosessen med å velge ut informanter som kan bidra til å belyse problemstillingen på best mulig måte må man vurdere utvalgsstørrelsen, utvalgsstrategi og rekruttering (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010).

I vurderingen av *størrelsen på utvalget* ble det tatt hensyn til tre faktorer. Den første faktoren var hvor mange potensielle informanter som arbeidet i segregerte tiltak og hadde bred erfaring i arbeid med elever med atferdsvansker innenfor det aktuelle geografiske området. I undersøkelsen var det også ønskelig å ha en spredning i erfaringsbakgrunn slik at man fikk flere perspektiver på problemstillingen.

Tilgjengelighet til informanter var av den grunn noe begrenset.

Den andre faktoren var hvor mange informanter som var nødvendig for å belyse problemstillingen på en tilfredsstillende måte. Dette var en vanskelig vurdering. Enkelte forskere hevder at man kan ha intervjuer til det ikke er mer informasjon å hente (Johannessen, et al., 2010). Innenfor formatet og tidsbegrensningen av denne undersøkelsen ville dette bli vanskelig å gjennomføre. Dette har sammenheng med det siste punktet som var hvor mange informanter det var mulig å håndtere innenfor rammen av dette prosjektet. Dette ble en avveining av hvor mye tid man skulle bruke på de forskjellige delene av forskningsprosjektet. I en helhetlig vurdering av hvor mange informanter som skulle være med i undersøkelsen var det viktig å få innblikk i informantenes perspektiv ved å gå i dybden på fenomenet jeg ønsket å studere. På bakgrunn av disse vurderingene ble utvalget bestående av fem informanter i tre forskjellige institusjoner. Disse informantene danner grunnlaget for empirien i denne undersøkelsen.

Utvalgsstrategi har å gjøre med hvordan man finner frem til informanter som kan belyse problemstillingen på best mulig måte. I denne undersøkelsen har jeg gjort et strategisk utvalg for å få tilgang på nødvendige data. Ved å velge pedagoger i segregert tiltak var det en større sannsynlighet for å få informanter som hadde erfaring med elever med atferdsvansker. For å få tilgang til denne typen informanter valgte jeg å henvende meg til institusjoner som gir et segregert skoletilbud til denne kategorien av elever.

Rekruttering av informanter gikk via rektor/leder på den enkelte institusjon. Rektor/leder fikk informasjon om hva som var formålet med undersøkelsen og hvilken erfaringsbakgrunn som var ønskelig at informantene hadde. Rektor/leder henvendte seg deretter til pedagoger som etter rektors vurdering kunne være med på å belyse problemstillingen. Jeg ble deretter kontaktet av rektor som oppga potensielle informanter som hadde sagt seg villige til å delta i undersøkelsen. Disse ble deretter kontaktet og det ble avtalte tid og sted for intervju.

3.4.2 Intervjuguide

Før intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide som inneholdt sentrale tema og spørsmål som til sammen skulle belyse de viktigste områdene i studien. I et delvis strukturert intervju er det ikke et spørreskjema som skal gjennomgås, men en liste med generelle temaer og spørsmål som legger rammene for intervjuet (Johannessen, et al., 2010). I denne undersøkelsen, hvor jeg ønsket å få et innblikk i informantenes livsverden gjennom et delvis strukturert intervju, ble det lagt opp til at informanten selv skulle relatere svarene til egen praksis. Det ble derfor lagt opp til noen generelle tema som de sto fritt til å utdype med minst mulig innblanding fra intervjuer. Jeg ønsket å følge opp det som informanten la vekt på eller eventuelle nye tema som var relevant for problemstillingen. I tillegg til temaene ble det utarbeidet eventuelle oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene var ment å eventuelt dekke eller utdype de forskjellige temaene (Johannessen, et al., 2010) eller bringe intervjuet videre hvis det skulle stoppe opp. Temaene og bakgrunnen for dem var følgende:

1. Hovedmålet med det spesialpedagogiske arbeidet.

Formålet med dette spørsmålet var å sette pedagogens perspektiv inn i rammene for det pedagogen ser som det segregerte tilbudets oppdrag.

2. Viktige tiltak for å nå hovedmålet.

Formålet med dette temaet var å se hvordan pedagogen selv vurderte lærer-elev-relasjonen i forhold til andre tiltak.

3. Lærer-elev-relasjonens betydning.

Formålet med dette temaet var å få pedagogens egen vurdering av lærer-elev-relasjonens betydning.

4. Relasjonsbygging i praksis

Formålet med dette temaet var å få innblikk i hvordan pedagogene i praksis bygger relasjoner til elevene.

5. Nytteverdi for eleven i andre sammenhenger.

Formålet med dette temaet var å få pedagogens vurdering og erfaring med om lærer-elev-relasjoner etablert i en sammenheng kom eleven til nytte i andre sammenhenger.

6. Relasjonskompetanse.

Formålet med dette temaet var å få innblikk i hvordan pedagogene utvikler relasjonskompetanse med tanke på regulering av egen atferd.

3.4.3 Prøveintervju

Det ble gjort et prøveintervju med en person som har lang erfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet. Dette ble en nyttig erfaring i forhold til min egen rolle i intervjusituasjonen. Min rolle og informantens opplevelse av intervjuet ble i etterkant drøftet med prøveinformanten. På bakgrunn av dette ble det gjort noen endringer. Etter innledningen gikk prøveintervjuet direkte på hvordan informanten bygger relasjoner til elever i praksisfeltet. Dette ble av intervjuer og prøveinformant opplevd som en litt for direkte inngang. Dette ble derfor endret til et spørsmål om hva informanten opplevde som hovedmålet med arbeidet, for deretter å komme gradvis inn på erfaringer med relasjonsbygging. Ved å legge opp intervjuet på denne måten ble det også mulig å se i hvilken grad informantene på eget initiativ kom inn på lærer-elev-relasjonen. Det ble også besluttet å spørre spesielt om faglig støtte fordi prøveinformanten selv i stor grad holdt seg til emosjonell støtte.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Fire av intervjuene ble gjennomført i et egnet rom på arbeidsplassen til den enkelte pedagog og et intervju ble gjennomført hjemme hos en av informantene. Formålet med undersøkelsen ble presentert og det ble lagt vekt på at det var pedagogens egne erfaringer og refleksjoner som var av interesse for intervjuet. Jeg opplyste informantene om mitt daglige arbeid i et segregert tiltak, som på lik linje med informantene var å undervise elever med sosio- emosjonelle vansker, deriblant elever med atferdsvansker.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av de to siste ukene i februar og hadde en varighet på ca. 40 minutter. Intervjuerne fastsatte selv tid og sted for intervjuet.

I forkant av intervjuet ble samtykkeerklæring utlevert til gjennomlesning og signering. Før intervjuet ble deltagerne opplyst om intervjuers taushetsplikt og at de kunne trekke seg under hele forskningsprosessen.

3.4.5 Bearbeiding, transkribering og analyse av data

Etter at man i en kvalitativ undersøkelse har samlet inn data står man gjerne igjen med et materiale som er ustrukturerte og det er vanskelig å få en god oversikt. For å få en best mulig oversikt, finne igjen spesielle data og få en forståelse av materialet er det nødvendig å organisere materialet. I denne undersøkelsen ble det tidlig bestemt at å ha en tverrsnittbasert inndeling av data. Det betyr at det ble laget et system for å indeksere datamaterialet. Dette gjøres ved at det settes merkelapper som gjør det mulig å identifisere og finne igjen spesielle tema i datamateriale (Johannessen, et al., 2010)

For å få en best mulig analyse som gir oversikt over dataene ble lydopptakene transkribert. Transkribering er å gjøre muntlig tale om til tekst. Denne prosessen skal gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. I denne undersøkelsen ble intervjuene tatt opp på en diktafon for deretter å bli omgjort til tekst og lagret i dataprogrammet NVivo. Lyden som ble registrert på diktafonen var av høy kvalitet slik at prosessen med å gjøre informantenes tale om til tekst gikk uten store komplikasjoner. Ved å bare forholde seg til den transkriberte teksten står man i fare for å betrakte den som de egentlige og grunnleggende data i et intervjuprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er viktig å være klar over at et intervju er et direkte sosialt samspill der for eksempel tempoet i samtalen, stemmeleie og kroppsspråk er viktige elementer. Transkripsjonen blir dermed en svekkende, dekontekstualisert gjengivelse av en direkte intervjusamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). For i størst mulig grad motvirke dette ble lydopptakene tatt vare på og dannet grunnlaget for resultatet i tillegg til den transkriberte teksten. Sitater som er brukt i resultatdelen har i tillegg til å bli identifisert i det transkriberte materialet også blitt lyttet til, slik at de kan best mulig bli forstått i den konteksten de fremkommer. Det ble også gjort notater under og umiddelbart etter intervjuet som var med på å utdype intervjuet.

Ved å gå systematisk gjennom materialet ble tekstelementer knyttet til kodeord som sier noe om hvilke temaer som kommer frem i teksten og hva teksten sier noe om.

Kodeordene tok utgangspunkt i intervjuguiden, sentrale begreper og ander sentrale tema som kunne få betydning for resultatet av undersøkelsen. For at helheten i teksten skulle bevares, ble relativt store tekstutsnitt kodet og enkelte tekstutsnitt falt inn under flere koder.

På dette tidspunktet besto materialet av relativt mange koder og mye informasjon. Det neste steget i prosessen var derfor kondensering. Det vil si at man trekker ut deler av teksten som er meningsbærende slik at man blir sittende igjen med et redusert materiale som er meningsbærende (Johannessen, et al., 2010) Formålet med denne prosessen var å få sitater som illustrerer meningene under de forskjellige kodeordene som var knyttet til de valgte temaene i undersøkelsen.

3.4.6 Tolkning av data

Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre fordi arbeidet med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren tenker over deres betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås (Thagaard, 2013). Det vil si at blant annet de valgene som blir gjort i analysedelen er et uttrykk for forskerens forståelse og tolkning av materialet. Tolkning innebærer å sette de fenomenene vi studerer inn i en større sammenheng og at det utvikles en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i materialet og forskerens forforståelse og faglige forankring (Thagaard, 2013). I denne undersøkelsen, som har en fenomenologisk tilnærming, ønsker jeg å beskrive fenomenene slik informantene opplever det og tolke funnene i lys av relevant forskning og teori. Jeg har derfor valgt å la informantenes stemme komme frem ved å bruke flere sitater fra det transkriberte materialet til å belyse de ulike temaene.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet knytter seg til selve undersøkelsens data. Spørsmålet om reliabilitet er knyttet til hvordan dataene er samlet inn, hvilke data som brukes og hvordan de bearbeides (Johannessen, et al., 2010). Reliabilitet har dermed med forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre, og knyttes ofte til spørsmålet om hvorvidt resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Johannessen (2010) er mange av kravene til reliabilitet i kvantitativ forskning lite hensiktsmessige i kvalitativ forskning. For det første er det samtalen som styrer

datainnsamlingen og ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker. For det andre er observasjoner verdiladede og kontekstavhengige. Og for det tredje bruker forskeren seg selv som instrument og andre med annen erfaringsbakgrunn kan dermed ikke sette seg inn i forskningsprosessen. Selv om reliabilitet er komplisert i kvalitativ forskning har jeg i denne undersøkelsen gjort noen grep for å øke reliabiliteten. Dette er gjort blant annet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet, jeg prøvde i størst mulig grad å ikke påvirke informantene og jeg har redegjort om min bakgrunn overfor informantene. I følge Thagaard (Thagaard, 2013) kan reliabilitetsspørsmålet i kvalitativ forskning knyttes til om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte og dermed om forskningen er troverdig. For at andre skal kunne ta stilling til om denne forskningen er troverdig har jeg prøvd å beskrive forskningsstrategi og analysemetoder på en slik måte at forskningsprosessen kan vurderes av andre.

Validitet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Johannessen (Johannessen, et al., 2010) sier at kvalitetsbegrepet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Valideringen i en undersøkelse hører ikke under en spesiell fase, men er noe som må gjennomsyre hele forskningsprosessen og fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt arbeide har jeg benyttet meg av Kvale og Brinkmann (2009) sine syv stadier i valideringsprosessen.

Tematisering handler om det teoretiske grunnlaget og hvor logisk utlegningen er fra teori til forskningsspørsmål. I denne studien har jeg benyttet meg av anerkjent teori fra forskere på feltet og etter beste evne vurdert empirien opp mot teorien og forskningsspørsmålet. I *planleggingen* av undersøkelsen har jeg benyttet meg av et forskningsdesign som er i overenstemmelse med litteratur i forskningsmetode og vitenskapsteori. I *intervjuet* handler validitet om intervjupersonens troverdighet. Dette ble forsøkt ivaretatt ved å ha et utvalg med høy kompetanse og lang erfaring vedrørende de aktuelle tema i undersøkelsen. I *transkripsjonen* handler validitet om i hvilken grad man får en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Forskjellige transkripsjoner vil ha forskjellige utforminger og dermed kunne tolkes forskjellig. I denne undersøkelsen ble det forsøkt å bøte på dette ved å gå tilbake til lydopptaket og høre på sitater og sekvenser som ble benyttet i resultatdelen. Validitet i forbindelse med

analyseringen har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige og fortolkningene er logiske. I utarbeidelsen av forskningsdesignet og intervjuguiden har studiens formål hele tiden stått sentralt slik at det skulle være mulig å stille spørsmål til intervjueteksten og dermed kunne belyse forskningsspørsmålet og logisk kunne drøfte og fortolke i forhold til teori på område. *Validering* handler om å ha en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante i gjennomføring av prosedyrer. I denne undersøkelsen har dette blitt gjort gjennom å forholde meg til disse syv stadiene i validering og diskusjon med veileder. Det siste stadiet i valideringen er *rapportering*. Her handler det om forskeren gir en valid beskrivelse av funnene i undersøkelsen. Dette er gjort gjennom å gjøre prosessen så transparent som mulig slik at leseren selv kan bedømme validiteten i undersøkelsen.

3.6 Overførbarhet

I kvalitative undersøkelser snakkes det om overføring av kunnskap i stedet for generalisering (Johannessen, et al., 2010). Generalisering blir gjerne brukt i kvantitative studier og statistisk generaliserbarhet som for eksempel hvorvidt resultatet fra et tilfeldig utvalg kan generaliseres til hele populasjonen. I en kvalitativ undersøkelse vil overførbarhet dreie seg om hvorvidt en lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttig i andre sammenhenger (Johannessen, et al., 2010). Overførbarhet i sammenheng med dette studiet er knyttet til at forståelsen innenfor rammen av dette prosjektet kan være relevant for andre i tilsvarende situasjoner eller andre sammenhenger. Det er også mulig at studien vekker interesse hos personer med kjennskap til de fenomenene som studeres og fører til refleksjon og tanker om temaet. Det er også et håp at deltagerne i prosjektet utover å bidra til studien gjør seg noen videre refleksjoner rundt temaene i studien. Dette er en begrenset studie med et utvalg på fem pedagoger, det er derfor viktig å presisere at studien ikke har noen ambisjoner om at den kan generaliseres.

3.7 Feilkilder

Et forskningsprosjekt er komplisert og det er mange ting man må forholde seg til, også innenfor formatet av denne undersøkelsen. Det er derfor sannsynlig at dette prosjektet har feilkilder som har betydning for det endelige produktet. Feilkilder kan oppstå under hele forskningsprosessen. Mulige feilkilder som jeg vil trekke frem er følgende.

Jeg arbeider selv i et segregert tiltak som har mye det samme elevgrunnlaget som pedagogene i utvalget har. Mitt kjennskap til feltet og mine egne tanker om temaene kan derfor ha påvirket undersøkelsen og resultatet og eventuelle slutninger.

Et annet element er at intervjuene forløp noe annerledes fra intervju til intervju og man kom inn på de ulike temaene gjennom ulike oppfølgingsspørsmål, som igjen kan ha ført til at informantene kan ha oppfattet ting forskjellig og vektlagt ulike perspektiver.

Når intervjuforløpet og spørsmålene studeres i ettertid kan noen av spørsmålene ha vært av en ledende art, selv om dette ble prøvd unngått.

Informantene fremsto som profesjonelle, ærlige og kunnskapsrike, men det kan ikke gis noen garanti for at deres svar samsvarer med hvordan de handler i praksisfeltet.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

I likhet med mange andre elementer i forskningsprosessen er også etikk og etiske problemstillinger noe som er viktig å være observant på under hele forskningsprosessen. Etske problemstillinger som det er fokusert spesielt på i denne undersøkelsen er først og fremst etiske problemstillinger i forhold til informantene i undersøkelsen, men også i forhold til vitenskapelig redelighet. Viktige etiske prinsipper i forhold til informantene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta prosjektet.

Informert samtykke vil si at informanten sier seg villig til å delta i prosjektet, men at han/hun må ha tilstrekkelig informasjon til å vurdere hva det innebærer. På denne måten kan informanten ha råderett over eget liv og kontroll over de opplysningene om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2013). Informantene kan således trekke seg fra prosjektet og avslutte samarbeidet uten at det får negative konsekvenser. Før intervjuet startet fikk deltagerne informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Det ble også opplyst muntlig om at deltagelsen var frivillig og at de kunne trekke seg under forskningsprosessen.

Konfidensialitet innebærer at de som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2013). Informantene ble opplyst om forskerens taushetsplikt og at deres personalia og institusjonens navn ikke ville komme frem i noen dokumenter. Under forskningsprosessen ble identifiserbare data som lydopptak, transkripsjoner og koblinger mellom navn og fiktive koder oppbevart i

henhold til NSD sine retningslinjer. Det ble også opplyst om at alle data ville bli slettet når prosjektet var ferdig.

Forskeren har et ansvar for at deltagelse i prosjektet ikke får noen negative konsekvenser (Thagaard, 2013). Det må derfor vurderes om innsamling av data kan berøre følsomme eller sårbare områder som kan være vanskelig å bearbeide eller komme seg ut av igjen. I denne undersøkelsen ble svært få områder som ikke hadde med pedagogenes profesjonelle yrkesutøvelse å gjøre berørt. Informantene var voksne og hadde mange års erfaring, slik at risikoen for negative konsekvenser i ettertid var svært liten. For å være sikker ble informantene oppfordret til å ta kontakt hvis det var noe de ville drøfte i etterhånd.

Den vitenskapelige redeligheten har vært ivaretatt gjennom å unngå å plagiere tekst og være nøye med å benytte kildehenvisninger og etterstrebe god henvisningsteknikk.

4.0 RESULTAT OG DRØFTING

I dette kapitlet har jeg valgt å presentere funnene og drøfte dem i en integrert fremstilling. På den måten ønsker jeg å gi et mer nyansert og smidig bilde av koblingen mellom praksisfeltets mange sider og relevant teori. Jeg vil først presentere og drøfte de meningsbærende elementene som var resultatet etter analysedelen og i neste kapitlet besvar de forskningsspørsmålene som var utgangspunktet for undersøkelsen.

4.1 Pedagogenes syn på målet med det spesialpedagogiske arbeidet.

I den første delen av intervjuet ble det lagt vekt på informantenes egne beskrivelser av målet med de spesialpedagogiske tiltakene. Bakgrunnen for denne tilnærmingen var å se i hvilken grad temaet for undersøkelsen var sentral og relevant sett fra informantenes perspektiv. Det var også viktig å se på lærer elev-relasjonen i forhold til hva man ønsker å oppnå i den tiden eleven har sin opplæring i et segregert skoletilbud. Svarene viser at det er felles oppfatning av målet til disse segregerte tilbudene og arbeidet som gjøres der er å bidra til at eleven kan bli tilbakeført og inkludert i den ordinære skolen. Dette kommer frem under intervjuene på forskjellige måter, men i all hovedsak gir pedagogene uttrykk for at de i første omgang ønsker å sette eleven i stand til å fungere i elevrollen innenfor rammen av det segregerte skoletilbudet, og på sikt bidra til at eleven kan fungere i et ordinært klassemiljø. I de fleste tilfeller vil det si at eleven tilbakeføres til sin opprinnelige klasse. En av informantene formulerte denne målsettingen på følgende måte:

«Gi elevene en opplevelse av at man har vært elev en gang, som jeg tenker disse elevene kanskje er i ferd med å miste. Å forstå seg selv som elev i skolen. Både nå oppleve seg som en elev og ikke minst når de er voksne, at de kan se tilbake på at de har gått på en skole og vært en elev. Vært en del av fellesskapet». (Informant 3)

Det som er verd å merke seg er at informantene definerer sitt hovedmål gjennom hvordan elevene opplever seg selv og ikke hvordan læreren oppfatter eleven. Dette var et gjennomgående trekk i hvordan informantene reflekterte rundt hva man ønsket å

oppnå i arbeidet med elevene. Sentralt i dette arbeidet var at det legges til rette for at eleven skal oppleve mestring.

«Så mitt mål med den typen elever, er jo at de skal få kjenne på den mestringen at de og kan, og ta det videre med seg i livet på andre arenaer.» (Informant 2)

Pedagogene la vekt på mestringsdimensjonen fordi deres erfaring var at elever med denne type utfordringer i svært liten grad opplevde mestring i den ordinære skolen. Både i forhold til faglige og sosiale utfordringer. For at eleven skulle oppleve mestring fremhevet informantene at de måtte opparbeide en positiv relasjon til eleven (Nordahl, et al., 2005). Denne sammenhengen mellom elevens mestring og lærer-elev-relasjonen er viktig for at eleven skal lykkes i skolen (Drugli, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2013). En av informantene uttrykker verdien av å gi elevene mestringsopplevelser på denne måten:

«Vi snakker om læringsmotstand, men de har ikke læringsmotstand, de har motstand mot å feile og opplever de nederlagene. Det å få til mestringsopplevelser, mest mulig fra starten av, danner hele grunnlaget for å ta ett steg videre.» (Informant 1)

Det er mye forskning som støtter denne sammenhengen mellom elevens mestring og lærer-elev-relasjonen (Bru, 2011; Drugli, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2013). Det å sørge for at eleven opplever mestring og ikke nederlag er en viktig faktor i å endre atferden til elever som viser problematferd. Ved blant annet å gi riktig akademisk støtte vil det være større muligheter for at eleven lykkes og opplever mestring og ikke blir frustrert og trekke seg tilbake eller viser regelbrytende atferd (Evertson & Emmer, 1982; Thuen, et al., 2007). Elever som får sitt skoletilbud i disse segregerte tiltakene har store og sammensatte problemer som har nådd et nivå hvor man har sett seg nødt til å gi dem et skoletilbud segregert fra den ordinære skolen. Pedagogene ga uttrykk for at det tilbudet enkelte elever får kan være nødvendig på kort sikt, men at det var et mål å gjøre det kortest mulig. En av informantene uttrykker det på følgende måte:

«Mitt hovedmål er å få de ut igjen i normalskolen. Få de så på plass, at de kommer seg ut i normalskolen, for her har de ikke godt av å være lenge. Her er det bare å få de på

plass så godt det lar seg gjøre og så få de ut i normalskolen. Det er mitt oppdrag tenker jeg» (Informant 4).

Disse segregerte tiltakene er små med få elever og lærertettheten er høy. Dette har sine fordeler ved at elevene kan få tett oppfølging av personale med høy kompetanse i et lite miljø hvor ulike faktorer som påvirker læringsmiljøet langt på vei kan styres og tilrettelegges i forhold til de utfordringen som eleven har. På en annen side så er eleven segregert fra sitt eget jevnaldrende miljø og avskjermert fra å utvikle sosiale ferdigheter i dette miljøet. Det at pedagogen gir uttrykk for at eleven «*ikke har godt av å være lenge*» i et segregert tilbud kan ses i et systemperspektiv. Relasjoner involverer to individer i et komplekst system med mange sider (Pianta, 1999). Skal elevens problematferd reduseres i den hensikt at eleven skal fungere i den ordinære skolen er intervensjoner mer effektivt der problematferden viser seg (Pianta, et al., 2002). Ved å tilbakeføre eleven til sitt ordinære klassemiljø vil man i et relasjonelt perspektiv ha bedre forutsetninger for å skape varig endring i elevens atferd. Da kan søkelyset settes på forholdet mellom individet og hva som skjer i forholdet, samspillet eller interaksjonen mellom forskjellige aktører (Persson, 1998). Det at flere informanter uttrykker at oppholdet i et segregert skoletilbud bør være kortest mulig, kan ses på som et uttrykk for at ikke alle elevens utfordringer kan avhjelpes innenfor rammene av det segregerte tiltaket, men at man på kort sikt kan få kontroll over situasjonen slik at man kan starte arbeidet med å tilbakeføre eleven.

4.2 Viktige tiltak for å nå hovedmålet

Et naturlig spørsmål på bakgrunn av de refleksjonene informantene gjorde rundt hovedmålet med arbeidet, var hvilke tiltak de mente var viktige for å oppnå dette målet. I refleksjonen rundt dette la informantene vekt på forskjellige ting. En av informantene la vekt på at når man hadde å gjøre med elever som viste store atferdsvansker så var det viktig å få kontroll over situasjonen, bygge relasjoner og deretter arbeide med fag:

«Det viktigste er å få de til å stoppe utagering, slåing, sparking, spyting på oss voksne og medelever. Det er punkt 1. Kunne innordne seg. Skjønne at det er en som bestemmer over de, tar avgjørelser.»

Punkt 2 er jo at for å få til det så må jo relasjoner på plass. Stopp volden med hjelp av gode relasjoner. Så når det er på plass så begynner en å jobbe fag. Da setter en opp IOP og setter opp mål. Så jobber en fag». (Informant 4).

Selv om det jobbes på flere fronter samtidig, så la pedagogen i likhet med Marzano (2003) vekt på lærer-elev-relasjonen som en nøkkelfaktor for å kunne lykkes med andre tiltak. Relasjonsbegrepet og relasjonsbygging var sentralt i pedagogenes egen vurdering av hva som er viktig for å nå målet i det arbeidet de gjør. Det at pedagogen har gjort erfaringer med at lærer-elev-relasjonen er et egnet verktøy til å redusere og stoppe utagerende atferd er interessant. Det viser at relasjonsbygging til elever med atferdsvansker kan være et viktig instrument for å normalisere elevens atferd og regulere flere sider ved elevens utvikling (Pianta, 1999). Nærhet i relasjonen vil også kunne bidra til å redusere emosjonelt stress og vold (Drugli & Nordahl, 2014).

En annen informant sier det på denne måten:

«For det første så må jeg få en relasjon. Min jobb er å få en god relasjon til disse ungene, og skjønne de, forstå de og skjønne hvorfor de gjør det de gjør og sier det de sier og tolke de litt. Og når jeg får den relasjonen, som jeg og får når jeg eventuelt har en konflikt med de, for de går i opposisjon eller nekter å gjøre noe fordi de er redde for å ikke mester, så er det på en måte en relasjonsbygging det og som er viktig hele tiden» (Informant 5).

Her er informanten opptatt av at det bygges relasjoner til eleven i alle situasjoner, også i situasjoner som fremstår som spesielt utfordrende og krevende. Det er interessant å høre at informanten legger vekt på at en god relasjon til eleven setter pedagogen i bedre stand til å forstå hvorfor eleven reagerer og handler som han/hun gjør. Det at man etablerer en positiv relasjon til eleven vil kunne bidra til at de kommer i en posisjon hvor årsakene til elevens problemer kan identifiseres. Ved å komme nært inn på eleven og identifisere problemene kan de spesialpedagogiske tiltakene bli mer treffsikre og dermed få den ønskede effekten (Pianta, 1999).

I arbeidet med å etablere en positiv relasjon til eleven la de fleste av informantene vekt på den emosjonelle dimensjonen med lærer-elev-relasjonen. Dette så informantene som spesielt viktig i en innledende fase, hvor eleven var ny og det enda ikke var etablert en

relasjon mellom lærer og elev. Informantene kom i mindre grad inn på andre dimensjoner ved lærer-elev-relasjonen. Dette kan forklares ved at elever med denne typen atferd ofte har et høyt emosjonelt stress og kan vanskelig flytte energien over på læringsaktiviteter før de føler seg trygge og ivaretatt (Drugli, 2013a).

Det var interessant å merke seg at det å bedre lærer-elev-relasjon blir bragt inn som et viktig faktor for å skape endring. Det fremsto ikke bare som viktig fordi pedagogene mente at det var en forutsetning for at læreren og eleven skulle lykkes, men også fordi det gjennomgående var den faktoren som ble mest vektlagt av informantene. Lærer-elev-relasjonen var noe av det første pedagogene grep fatt i som et virkemiddel for å normalisere atferden til eleven. Gjennom å bygge nære og positive relasjonen til elevene ønsket pedagogene å redusere utagerende atferd. Dette er noe som også Pianta (1999) påpeker, at elever som opparbeider en positiv relasjon til læreren har mindre risiko for å utvikle problematferd og er dermed i mindre grad avhengig av spesialundervisning. For å tilbakeføre eleven til hjemmeskolen synes det derfor fornuftig av pedagogene å legge mye vekt på lærer-elev-relasjonen. Dette underbygges av Drugli (2013) som fremhever lærer-elev-relasjonen som en beskyttende faktor for elever med ervervede eller medfødte risikofaktorer og som av forskjellige årsaker har forhøyet risiko for å utvikle vansker.

4.3 Hvor viktig er lærer-elev- relasjonen i spesialundervisningen?

De innledende spørsmålene var åpne, slik at pedagogene på fritt grunnlag kunne gi sitt eget syn på arbeidet de gjorde og hvilke tiltak de så som viktige. Det pedagogene selv valgte å tekke frem var lærer-elev-relasjonen og elevens opplevelse av mestring. Det var derfor naturlig å be pedagogene utdype hvorfor lærer-elev-relasjonen er så sentral i det arbeidet de gjør og hvilken verdi en positiv lærer-elev-relasjon har.

Også på dette temaet hadde deltagerne i undersøkelsen relativt sammenfallende vurderinger. Alle deltagerne sa at det å ha en positiv lærer-elev-relasjon var noe av det viktigste når man skulle arbeide med denne gruppen elever og at relasjonen mellom læreren og eleven må være etablert før man kunne komme videre i arbeidet med eleven. Et begrep som ble brukt av flere informanter var at relasjoner til eleven er «alfa og

omega». De ga alle klart uttrykk for at de var avhengige av en god relasjon til eleven for å komme i en posisjon hvor man kan veilede eleven inn i elevrollen.

«Relasjonen tenker jeg er alfa og omega. Den må være tilstede for at vi skal få ut potensialet i elevene våre. (Informant 2).

Denne vektleggingen av lærer-elev-relasjonen, som et viktig og kanskje et avgjørende element i det arbeidet de gjør, er i overensstemmelse med mye av det forskning sier om viktigheten av å etablere gode lærer-elev-relasjoner. Forskning peker på at det er en sammenheng mellom elev-lærer-relasjoner og omfanget av problematferd (Nordahl, et al., 2005, s. 212). Positive lærer-elev-relasjoner ser ut til å være en beskyttende faktor i forhold til å bli ekskludert fra den ordinære undervisningen (Pianta, 1999). For de eleven som får sitt skoletilbud i segregerte tiltak, ser det ut til at det er nettopp lærer-elev-relasjonen pedagogene fokuserer på i en tidlig fase i arbeidet med å få eleven inn i elevrollen og på sikt tilbakeføre eleven til et ordinært skoletilbud. Selv om disse elevene allerede er inne i et skoleløp som innebærer at de ikke har kontakt med sitt naturlige oppvekstmiljø i skolen, mener pedagogene at et viktig tiltak i intervensjonen er å bygge positive elev-lærer-relasjoner.

En annen informant understreker lærer-elev-relasjonen som viktig forutsetning for å kunne lykkes med å få eleven inn i elevrollen på denne måten.

«Jeg opplever det som veldig viktig at en klarer å få den kontakten som skal til for å kunne løfte og utfordre eleven.» (Informant 3)

Det å få kontakt med eleven og utvikle et samspill mellom lærer og elev er viktig for å gi eleven struktur og retning på læringsarbeidet og for å stimulere troen på egen mestring i skolen (Bru, 2011).

4.4 Hvordan og i hvilke sammenhenger bygges relasjoner til elever med atferdsvansker?

Et av målene med denne undersøkelsen var å få innblikk i hvordan pedagoger i praksisfeltet bygger relasjoner til elever med atferdsvansker. Hvilke sammenhenger og hvilke arenaer ser pedagoger som velegnet til å bygge relasjoner. Litteratur og forskning underbygger viktigheten av positive lærer-elev-relasjoner og hva som kjennetegner og fremmer positive relasjoner mellom lærer og elever. En mer konkret tilnærming til hvordan man bygger relasjoner i praksisfeltet er ikke i samme grad beskrevet i litteraturen. Det var derfor interessant å se litt nærmere på hvilke praktiske tilnærming pedagoger har når de bygger relasjoner til elever med atferdsvansker og i hvilken grad disse tiltakene kan begrunnes i forskning på dette feltet. Hvordan dette skjer i praksis viste seg imidlertid å være et vanskelig spørsmål å besvare. En informant sier det på denne måten:

«Jeg tenker at hvis en skal nå en elev, så kan jeg ikke lage en oppskrift som gjelder for alle disse elevene». (Informant 1)

Det var viktig for alle pedagogene å kartlegge elevens emosjonelle og faglige behov for å få en bedre forståelse av hvilke mer praktisk rettede tiltak som skulle settes inn. I kartleggingen av eleven var det spesielt dette med å være *sensitiv overfor elevens signaler, se eleven* og vise interesse for det eleven er opptatt av, *komme i posisjon* for å få en dialog med eleven og *regulere egen atferd* i forhold til elevens forutsetninger og behov som ble trukket frem av de fleste informantene. Dette er alle viktige elementer i en positiv utvikling av lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2013a; Drugli & Nordahl, 2014; Nordahl, 2005; Ogden, 2009; Pianta, et al., 2003; Pianta, et al., 2012).

Flere av informantene var opptatt av at man i en innledende fase av arbeidet ikke kom i situasjoner som kunne føre til uønsket atferd.

«Hvis du ikke har kommet langt i relasjonen til eleven, så betyr det også at du må være varsom både med å sette grenser og stille krav». (Informant 3)

Når det skulle bygges relasjoner ble det derfor lagt opp til relasjonsskapende aktiviteter som vanligvis ikke assosieres med skole. Dette ga alle informantene uttrykk for, men type aktiviteter og omfanget varierte. Noen benyttet bare friminutt og enkelte timer mens andre kunne avsatte hele dager. Det ble fremhevet fra enkelte informanter at det nødvendigvis ikke var aktiviteten i seg selv som var målet, men at denne type aktiviteter skapte en ramme, omgivelser og anledninger hvor læreren og eleven kunne komme i posisjon til å bli bedre kjent med hverandre og på sikt få et mer tillitsfullt forhold. Det å komme i posisjon til eleven er en viktig betingelse for å etablere dialog eller kommunikative handlinger mellom lærer og elev (Nordahl, et al., 2005) En informant uttrykket det på følgende måte:

«Målet for skoleturen er egentlig et museum langt ute på landet, så er det egentlig når du tenker tilbake på den dagen, så var kanskje bilturen ut og tilbake som var de gylne øyeblikkene.» (Informant 3)

Begrepet «gylne øyeblikk» ble her brukt i betydningen at lærer og elev har kommet i en posisjon hvor dialogen og interaksjonen er preget av mer åpenhet og tillit, som igjen fører til at lærer og elev kan få innsikt i hverandres livsverden og dermed styrke relasjonen mellom dem. Det å etablere relasjoner til elever gjennom aktivitet, og spesielt til gutter blir fremhevet av en annen pedagog:

«Vi har jo en fast turdag i uka og en dag vi kaller verksted hvor vi har mat og helse og at det er klart at de i en oppstartsfase så synes jeg det er viktig å dra på tur med elevene. Om du så reiser til en klatrevegg, eller om vi drar og fisker, eller om vi går på skøyter, men gjør noe fysisk sammen. For de årene jeg har vært her har det vært en stor overvekt av gutter og det er noe med det der fysiske.» (Informant 5)

Også denne informanten legger vekt på det å få tid sammen med elevene i omgivelser som ikke først og fremst forbindes med skole. Alle informantene ønsket å etablere en relasjon med elevene som de kunne dra veksler på når man etter en tid introduserte læringsaktiviteter hvor eleven i større grad måtte innordne seg elevrollen.

De fleste informantene ga uttrykk for at relasjoner bygges på det man gjerne kan kalle nøytral grunn. Det vil si at mye av relasjonsbyggingen gjøres i en sammenheng som er «ufarlig» for eleven. Dette var arenaer som innebar liten risiko for at eleven skal

mislykkes og hvor kravet til å prestere og bli vurdert var på et minimum. Som en av informantene sier:

«gjøre dette lystbetont og ufarlig sånn at eleven slapper av og føler at dette kommer til å gå godt. Her er det voksne som møter meg der jeg er og som vil meg vel.» (Informant 2).

Det ble lagt til rette for situasjoner og arenaer i relasjonsbyggingen som fanget elevens interesse og dermed motivasjon. Disse aktivitetene var alt fra friluftsliv til skolefaglig arbeid:

«Vi har jo både båt tilgjengelig. Det er jo mye tur, friluftsliv, aktiviteter. Det er nå en ting. Så er det praktisk arbeid. Hvis det fungerer. Alt i fra raking av løv til å snekre og fikse ting, Men det blir ofte litt alternativt, men for noen så er det jo også kjempe gode opplegg rundt norsk. Ser filmer i sammen og snakker om filmene, altså reint skolefaglig tilnærming også.» (Informant 3)

Også en annen informant legger vekt på å benytte aktiviteter og situasjoner til å styrke relasjonen mellom lærer og elev ved å delta i aktiviteter som er motiverende for eleven:

Selvfølgerlig hjelper jo ting på å bygge en relasjon. Eksempelvis så har vi en elev som liker å klatre så griper jeg den. Liker de perling, samme hva det er, har de interesse for ting, så hjelper det veldig å bygge på den. Når vi sitter og gjør ting så bygger jeg en relasjon, vi kan gå en tur. Er på en måte interessert i de uten at en maser. Så relasjonsbygging er like mye situasjonsbetinget som aktivitetsbetinget. (Informant 5).

Her går det frem at man benytter og legger til rette for situasjoner hvor eleven ikke er i en undervisningssituasjon hvor det blir stilt krav til eleven. I disse mer uformelle omgivelsene var pedagogenes erfaring at det var lettere å komme i en dialog og samhandling som styrket relasjonen mellom lærer og elev. Eksempler på slike arenaer, hvor det skapes situasjoner for å bedre lærer-elev-relasjoner, var turer av forskjellige slag, spill, fysisk aktivitet som klatring, svømming, friluftsliv osv. Denne måten å drive relasjonsbygging på kan ha mange begrunnelser som ikke kommer frem i undersøkelsen, men et viktig aspekt som kom frem i undersøkelsen var at man skulle

trekke vekslers på denne måten å bygge relasjoner på i andre sammenhenger. En av informantene uttrykker det slik:

Da føler jeg på en måte at jeg har fylt litt på en konto som jeg kan ta litt av. Jeg føler at jeg da har et godt utgangspunkt. (Informant 5)

Informanten går ikke videre inn på hva det er et godt utgangspunkt for, men en må anta at man gjennom denne måten å bygge relasjoner på danner et godt utgangspunkt for å nå det som er hovedmålet med elevens opphold i det segregerte tilbudet.

Det å bygge relasjoner til elever på nøytral grunn gjennom aktiviteter som er interessante og givende for eleven har elementer av det Pianta (1999) kaller «banking time». I likhet med «banking time», legger pedagogene vekt på at elevens valg av aktivitet hvor det ikke legges vekt på elevens evner eller prestasjoner, men hvor det formidles et budskap om trygghet, støtte til å utforske og forutsigbarhet som hjelper eleven og læreren til å definere relasjonen mellom dem. Der noen av pedagogenes praksis skiller seg fra «banking time» er varigheten og omfanget av denne form for relasjonsbygging. Piantas (1999) utgangspunkt er at disse møtene mellom elev og lærer skal være kortvarige tidsavgrensede møter (15-20 min), mens flere av pedagogene i undersøkelsen ga uttrykk for at denne form for interaksjon mellom lærer og elev var en vesentlig del av skolehverdagen for enkelte elever. Formålet med «banking time», slik Pianta (1999) beskriver det, er at læreren i disse korte sekvensene skal bygge relasjoner til eleven som forlenges inn i undervisningen med den hensikt å forbedre elevens emosjonelle og akademiske ferdigheter. Det skal være en tett sammenheng mellom relasjonsbygging i disse korte sekvensene og den videre relasjonsbyggingen og undervisningen. På den måten er det mulig å ivareta flere dimensjoner ved relasjonsbygging.

I interaksjonen mellom lærer og elev i disse relasjonsbyggende aktivitetene var det noen mer konkrete elementer som ble trukket frem som viktige for å etablere gode relasjoner til eleven. Det som de fleste informantene la vekt på var bruk av humor. Noen eksempler som viser at flere pedagoger la vekt på dette er følgende utsagn:

«Og ikke minst at vi viser hver dag at vi møter eleven, ser eleven og har gode samtaler spiller litt på humor». (Informant 2)

«Humor, humor, humor ... Bruker kjempe mye humor om de mest alvorlige ting».

(Informant 4)

«forteller gjerne litt om meg selv på en litt humoristisk måte». (Informant 1)

«For det første må en ha en god porsjon humor og selvironi. Og humor kan en bruke og det må en evne». (Informant 5)

Denne bruken av humor ble forklart med at mange av disse elevene ikke har opplevd skolen som en lystig plass å være. Det var viktig at eleven fikk en positiv opplevelse av at skolen er en plass hvor det er hyggelig å være og hvor man har det morsomt sammen med læreren. Dette mente noen informanter kunne bidra til at elever som tidligere har vist mistrivsel og kanskje stort skolefravær fikk både trivsel og økt tilstedeværelse. Skal eleven kunne vokse inn i elevrollen så er det viktig med oppmøte på skolen og at eleven trives. For å komme i posisjon til en reell dialog med barnet eller kommunikative handlinger mellom eleven og læreren, kan humor være et viktig virkemiddel (Nordahl, et al., 2005). Nordal fremhever at voksne som vil komme i kontakt med barn bør være innstilt på å gi litt av seg selv.

Et annet element som ble trukket frem var å være nysgjerrig på eleven og ta del i elevens livsverden. Ikke først og fremst som elev, men vel så viktig som en hel person.

«Det første jeg begynner med er å finne ut hvilke interesser denne eleven har. Og det er min plikt å være interessert i det han eller hun er interessert i» (Informant4)

«få denne eleven til å kjenne ganske fort at jeg liker han eller henne, det kan jeg gjerne gjøre med at jeg stiller noen spørsmål som går på, ja litt på interesser, hva de driver på med» (Informant 1).

Informantene sa at de gjennom å være nysgjerrig og interessert i elevens livsverden ønsket å komme i dialog med eleven slik at relasjonen kunne utvikles. Skal man ha en dialog må man ha noe som begge parter er opptatt av og det var derfor læreren, som den

ansvarlige for lærer-elev-relasjonen, måtte sette seg inn i elevens interesser. En av informantene går så langt at vedkommende så det som en plikt å sette seg inn i hva som opptar eleven og hvilke interesser eleven har. Måten pedagogene i praksis viste nysgjerrighet og satte seg inn i elevenes livsverden hadde mange fellestrekk med det Nordahl (Nordahl, et al., 2005) trekker frem som viktige handlinger når man skal vise at man ser eleven og er interessert i deres livsverden. Handlinger som blir trukket frem av Nordahl og informantene er øyekontakt, humor, et klapp på skulderen, interesse for det eleven er opptatt av, spørsmål om hvordan det er på skolen, relasjoner til kamerater, aktiviteter på fritiden, situasjoner og hendelser i hjemmet, klær, frisyre og lignende. Ved å kommentere positivt eller å sette spørsmål ved noe som har med eleven å gjøre forsterkes kontakten mellom lærer og elev (Drugli, 2013a). Det ser ut til at man i en innledende fase i mindre grad har dialog om skolefaglige utfordringer. Hele hensikten rundt denne type samtaler synes å være at eleven over tid skal føle seg trygg på de voksne og at de gjennom å vise interesse for elevens livsverden også viser respekt for eleven som person og at eleven er mer enn skoleprestasjoner og negativ atferd. Pedagogen ønsket å vise eleven at han/hun ser hele personen og at eleven opplever en person som har interesse for alle sider ved eleven og spesielt de positive sidene.

En annen pedagog beskriver denne prosessen som «å tune seg inn».

«Hvis jeg tar utgangspunkt i at jeg ikke kjenner eleven så veldig godt så er det viktig for meg å "tune meg inn" på hvem denne eleven er». (Informant 1)

Begrepet «tune meg inn» er interessant. Det tyder på at pedagogene ikke bare er interessert i fakta om eleven, men at det er viktig å ta elevens perspektiv og forstå hvordan og hvorfor elevens atferd kommer til uttrykk slik den gjør. Sett i et relasjonelt perspektiv (Persson & Persson, 2012) er det nødvendig å forstå hvordan eleven tolker og forstår i omgivelsene for å legge til rette for endret atferd. Informanten la vekt på at det er pedagogene som har ansvaret for at det blir en god relasjon og at man må være bevisst på å justere egen atferd i forhold til elevens behov, slik at det bidrar til en positiv relasjon mellom læreren og eleven. Ved å «tune seg inn» viste pedagogene sensitivitet overfor elevens signaler og hadde dermed et bedre utgangspunkt for å regulere sin egen atferd overfor eleven.

Noen informanter fremhevet at det var viktig å vise tålmodighet for å etablere en gjensidig tillit denne elevgruppen og at det var eleven som bestemte progresjonen i utviklingene av relasjonen. For å være tålmodig var det nødvendig å se situasjonen eleven er i gjennom elevens øyne og vurdere når eleven er klar til å ta et nytt skritt i relasjonen.

«Men du må i alle fall være interessert i perspektivene til eleven. Ikke kjøre noe lokomotiv som de skal henge seg på, det må like gjerne være elevene som sitter i førersete for hva som skal skje i denne sammenheng» (Informant 3).

Det å etablere et tillitsforhold mellom lærer og elev er sentralt i forhold til å etablere en god relasjon mellom lærer og elev (Nordahl, et al., 2005). Det legges vekt på at det er eleven som bestemmer progresjonen i utvikling av tillitsforholdet. Dette innbar at pedagogen måtte være sensitiv i interaksjon med eleven som måtte oppleve at de trygt kunne snakke med læreren. Informanten mente dette var spesielt viktig overfor denne elevgruppen, som ofte har hatt et anstrengt og lite tillitsfullt forhold til voksenpersoner. I følge Ogden (2009) er viktig at eleven erfarer at læreren er en de kan stole på, holder ord og følger opp det hun/han har lovet.

4.5 Hvor kontekstavhengig er lærer-elev-relasjonen.

I den innledende delen av intervjuene kom det frem at det ble lag stor vekt på den emosjonelle støtten og at denne støtten ble gitt til eleven på arenaer og i situasjoner som ikke var direkte knyttet til undervisningssituasjonen. Det ble også gitt uttrykk for at formålet med dette store fokuset på å gi elevene emosjonell støtte var slik en av informantene uttrykker det:

Da føler jeg på en måte at jeg har fylt litt på en konto som jeg kan ta litt av. Jeg føler at jeg da har et godt utgangspunkt. (Informant 5)

Det var derfor interessant å høre pedagogenes erfaring med om den emosjonelle støtten hadde innvirkning i andre sammenhenger. Det var spesielt interessant å få innblikk i

deres erfaringer i forhold til undervisningssituasjonen. Pedagogene la vekt på relasjonene til eleven som et middel til å komme i posisjon slik at pedagogen kan jobbe skolefaglig med eleven, stille krav til eleven og sette grenser.

Pedagogenes erfaringer viste derimot at det i varierende grad var en overføringsverdi av en positiv relasjon fra en arena til en annen. Pedagogene var også relativt samstemte om at en god relasjon på en arena ikke nødvendigvis lot seg overføre til en annen arena. Som for eksempel fra en felles aktivitet i friminuttet til en undervisningssituasjon.

«det kan skjære seg selv om det vi har hatt masse flotte, gode opplevelser sammen i sekken, så er det ikke sikkert at det teller så mye i situasjonene seinere likevel.»

(Informant 3)

«Det er ikke alltid at du får eleven til å bidra, eller være i elevrollen, selv om du har en aldri så god relasjon.» (Informant2)

«Den kan være topp i friminuttet før, det kan være topp stemning i friminuttet etterpå, men det kan være en ganske forknytt stemning i klasserommet i mellomtiden likevel.»

(Informant 3)

Disse tre sitatene kan være et uttrykk for at det er viktig å arbeide med alle dimensjoner av lærer-elev-relasjonen og at det ikke er nok å rette oppmerksomheten mot den emosjonelle delen av samspillet (Drugli, 2013a). Relasjonsbygging handler om en helhet hvor man må ta hensyn til alle dimensjonene ved relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2013a). Selv om det bygges gode relasjoner mellom lærer og elev gjennom emosjonell støtte, ser det ut til at det må bygges relasjoner gjennom at eleven opplever støtte i de situasjoner og arenaer som er viktige i elevrollen. Informantenes erfaringer kan dermed ha sammenheng med funnene som (Thuen, et al., 2007) har gjort i sine undersøkelser. Her viser forskningen at det er en sammenheng mellom en eventuell mangel på faglig støtte og emosjonelle problemer og at tilfredsstillende faglig støtte er en viktig faktor når man skal etablere en positiv relasjon til elever. Det kan derfor være viktig at eleven blant annet opplever faglig støtte i tillegg til den emosjonelle støtten for å få en trygg relasjon til læreren.

Denne erkjennelsen av å bygge relasjoner gjennom emosjonell støtte for å komme i en posisjon hvor eleven er mottakelig for undervisning og læring på den ene siden og opplevelsen av at det må noe mer til, blir utdypet av en annen informant som reflekterer i hvordan lærer-elev-relasjons begrepet tidligere har blitt forstått og hvilken betydning begrepet har for vedkommende i dag.

Det er alfa og omega. Det betyr alt. Samtidig så er jeg veldig redd for det begrepet der, fordi at i tidligere spesialskoler så var det sånn at det var bare relasjonen som betydde noe. Sånn at alt som het krav, og det og utfordre, det var noe annet. (Informant 1)

Informantens erfaring med begrepet ser ut til å være basert på at relasjonsbygging skulle være med hovedfokus på emosjonell støtte og at dette med faglig støtte og stille krav ikke var noe som hørte inn under begrepet lærer-elev-relasjon relasjon. Informanten gir videre uttrykk for at relasjonsbygging er balanse mellom flere elementer.

Men jeg tenker at hvis man ikke putter det og utfordre inn i støtte, altså hvis en tenker det at en god relasjon har både det å støtte og utfordre, hvis ikke de to balanserer, så betyr relasjon ingen ting. (Informant 1)

Her legger informanten vekt på at relasjonen er viktig, men at det å skape gode relasjoner innebærer både å støtte eleven, men også det å utfordre eleven. En del av den profesjonelle relasjonskompetansen er med andre ord slik pedagogen ser det, å vite når man skal støtte og når man skal utfordre.

4.6 Virkning av positive lærer-elev-relasjoner på lang sikt

I og med at hovedmålet med elevenes opphold i de segregerte tiltakene var at de skulle tilbakeføres til det ordinære skolesystemet var det også av interesse å høre pedagogenes vurdering av hvilken nytte eleven hadde av sine erfaringer ved tilbakeføring og i andre sammenhenger. Et naturlig spørsmål ble da om etableringen av gode lærer-elev-relasjoner i et segregert tiltak har en overføringsverdi når eleven skal forholde seg til andre voksenpersoner i nye læringsmiljø. På dette spørsmålet uttrykker flere av informantene usikkerhet om hvilken verdi en god lærer-elev-relasjon har etter at eleven forlater det segregerte skoletilbudet. En av informantene uttrykker det slik:

«Jeg tenker at her og nå har det avgjørende betydning for eleven sin læring og utvikling mens de er hos oss. Samtidig så er de i en slags boble når de er hos oss. Det er jo ikke realitet. Det er jo ikke sånn samfunnet er» (Informant 2)

Informanten gir her uttrykk for at eleven ikke befinner seg i et naturlig læringsmiljø på lik linje med andre elever og dermed skjermet fra påvirkning fra aktører innenfor et system (Pianta, et al., 2002) hvor relasjoner naturlig utvikler seg for andre elever. I et segregert skoletilbud gis muligheter til å kontrollere flere faktorer som påvirker relasjonen mellom lærer og elev, og hvilke lærere som bygger relasjoner med hvilke elever. Det kan derfor være vanskelig i et segregert og skjermet skoletilbud å se lærer-elev-relasjonen i et systemperspektiv på lik linje med lærer-elev-relasjoner i et ordinært læringsmiljø. Dette fordi systemet som læreren, eleven og interaksjonen mellom dem fungerer innenfor rammer som er veldig forskjellige fra et ordinært læringsmiljø. Erfaringer som eleven gjør innenfor rammen av et segregert tiltak kan derfor ikke uten videre overføres til et annet system. Bakgrunnen for at elevene hadde sitt skoletilbud i et segregert tiltak er ukjent, men i et tilbakeføringsperspektiv kan man ikke se bort fra at eleven må tilpasse seg et annet system med de utfordringer det innebærer og at intervensjoner av den grunn er mer effektive der problematferden viser seg (Pianta, et al., 2002). Når eleven senere skal forholde seg til andre personer og skape nye relasjoner innenfor rammen av den ordinære skole vil dette kunne by på utfordringer. Eleven skal ikke bare skape nye relasjoner i forhold til nye lærere, men dette skal gjøres innenfor rammer som skiller seg vesentlig ut fra de rammene som er innenfor et segregert skoletilbud.

Selv om rammene for de lærer-elev-relasjonene som blir etablert i et segregert skoletilbud er veldig forskjellige i forhold til den ordinære skolen, og pedagogene uttrykker tvil om eleven vil ha nytte av de erfaringene de har gjort i relasjonsbyggingen, er det en viss dekning i forskning for at elever gjennom gode relasjoner til signifikante voksne kan stå bedre rustet i møte med nye utfordringer. I følge Pianta (1999) kan elevens erfaringer med relasjoner gjennom følelser og minner ha en positiv effekt når eleven skal bygge nye relasjoner.

En av informantene legger vekt på at flere av disse elevene over år har hatt en problematisk og utfordrende skolehistorie og at mange av elevene har hatt en barndom som har påført dem psykiske lidelser som for eksempel angst og traumer.

«Nei, jeg er overbevist om at hvis de har hatt det godt hos oss, så er det til det beste for de sånt stort sett jevnt over. Klart det kan bli et fall etterpå for noen, at det ikke fungerer lenger og det blei det året.» (Informant 3).

Også denne informanten uttrykker usikkerhet med hensyn til at elevens erfaringer med relasjonsbygging er noe som vil ha en varig verdi for eleven, men at det også er et mål at eleven skal ha en god opplevelse under oppholdet på spesialskolen.

I arbeidet med denne elevgruppen er det lett å forstå at det er viktig å stabilisere den psykiske helsen (Drugli & Nordahl, 2014) og at de opplever trygghet og velvære i samhandling med andre mennesker.

Et slikt perspektiv er viktig og forståelig når man står overfor barn som kanskje mest av alt trenger omsorg. For disse eleven legges det opp til at skolen blir noe mer enn en organisasjon som skal gi elevene faglig og sosial utvikling. For disse eleven tar også pedagogene på seg en del av omsorgsrollen. Ved å påta seg denne omsorgsrollen og gi eleven gode og trygge oppvekstvilkår, vil pedagogen fremstå som en viktig voksen som kan ha betydning for elevens videre utvikling.

4.7 Faglig støtte

Når informantene ble spurt om hvordan de bygger relasjoner til elever i praksisfeltet kom de fleste informantene inn på tiltak som i forskning og litteratur for det meste betegnes som emosjonell støtte og faller inn under den emosjonelle dimensjonen av lærer-elev-relasjonen. Den instrumentelle dimensjonen, ble i varierende grad trukket frem av informantene. Det ble derfor i intervjuet stilt spørsmål om hvordan pedagogene så på faglig støtte i forhold å bygge relasjoner til eleven. Det var også interessant å gå inn på i hvilken grad utvikling av lærer-elev-relasjonen var en del av den didaktiske planleggingen.

Det kom frem ulike tilnærminger til faglig støtte som en dimensjon av lærer-elev-relasjonen og den didaktiske planleggingen som en del av dette. En av informantene ga

uttrykk for at det hadde vært en utvikling over flere år hvor synet på læring og relasjonsbygging hadde endret seg.

«Altså tidligere så tenkte jeg sånn at relasjonsbygging foregår i friminutter og på ekskursjoner og i, altså litt ut av lærings situasjonen, men etterhvert ser jeg det at det handler om en sammensmeltning av undervisning og relasjon, hvis man kan si det på den måten». (Informant 1)

Denne informanten så undervisningen som en viktig arena for å bygge relasjoner til eleven. Slik informanten så for seg undervisningen så var den delt inn i tre deler. Oppgaveinstruksjon, arbeidsprosess og evaluering/oppsummering

Det var først og fremst når eleven var i arbeidsprosessen at informanten så muligheter til å arbeide faglig, samtidig som relasjonen mellom lærer og elev ble styrket gjennom å gå i dialog med eleven om hvor eleven er, om eleven tenker på læringsmålet, hva er hindringsfaktorene, hva er erfaringene til eleven når det stopper opp, hvilken strategi kan eleven bruke for å komme videre. Her viser informanten at det tas hensyn til faglig støtte i relasjonsbyggingen og at didaktikk er en viktig element i lærer-elev-relasjonen (Jank & Meyer, 1997) På lik linje med Piantas (2009) teori legges det vekt på lærerens evne til å engasjere elevene i læringsaktiviteter, fremme dyp forståelse, utvikle tenking av høyere orden og kvaliteten på tilbakemeldinger. Interaksjonen i undervisningen var etter informantens erfaring med på å bygge relasjon mellom lærer og elev samtidig som det var med på å skape faglig utvikling.

I denne sammenheng brukte informanten metaforene «etterforsker» og «kontrollør». Med dette ønsket pedagogen å understreke at en viktig del av lærerrollen var å komme i dialog med eleven og finne ut hvordan eleven lærer best og gjøre didaktiske valg i forhold til hva som kommer frem i dialogen og erfaringer fra undervisningen. Det å optimalisere undervisning ved å gå i dialog med eleven om undervisningen og reflektere over egen praksis er i tråd med det Dale & Pedersen (1999) betegner som didaktisk rasjonalitet. Pedagogen ønsket ikke å ha en kontrollerende rolle i forhold til det arbeidet som eleven gjorde. Etter pedagogens mening førte denne faglige tilnærming til relasjonsbygging til at eleven opplevde en voksen som ville eleven vel og at eleven opplevde mestring som igjen skapte bånd mellom læreren og eleven. Informanten

oppsummerte sitt syn på lærer-elev relasjoner og faglig og sosial utvikling på følgende måte:

«Jeg tenker at du bygger relasjoner i fag. Og fag bygger relasjoner.» (Informant 1)

En annen informant gjør sine didaktiske valg ut fra en vurdering av hvordan eleven blir motivert og lærer best.

«Altså disse elevene er altså sjeldent auditive som på en måte bare kan sitte og bare ta i mot. De har gjerne ikke det der indre motivasjonen som en "normalelev" sånn at det å spille på de tingene som en med større sansynelighet vil treffe eleven, i forhold til når de skal lære seg nytt stoff er viktig. Å gjøre det mest mulig motiverende og mest mulig knyttet til den enkeltes preferanser. Noen liker å fikle og putle. Da prøver vi å legge læringen opp til taktile læringsaktiviteter. Andre foretrekker for eksempel mer kinestetisk aktiviteter.» (Informant 2)

Denne informanten ga uttrykk for at de hadde det hun/han kalte «høyt læringstrykk». Det vil si at det var forventninger til eleven om skolefaglig læring i alle fag. Elevene hadde fag som var organisert på lik linje med den ordinære skolen. Informanten ga uttrykk for at det å gjøre didaktiske valg i forhold til hvordan eleven lærte best var en viktig del av den pedagogiske plattformen. Informanten opplevde at denne måten å arbeide på var mer motiverende for eleven og at undervisningssituasjonen ga muligheter for faglig interaksjon mellom lærer og elev. Denne interaksjonen styrket etter informantens mening lærer-elev-relasjon og det var interessant å se at man legger stor vekt på forskjellige aktiviteter i forhold til undervisningens hensikt som også er et viktig i det Dale & Pedersen (1999) betegner som didaktisk rasjonalitet.

Under en samtale med en annen informant kom det tydelig fram at pedagogen ikke i samme grad har reflektert over at undervisningssituasjonen som en viktig arena for å bygge relasjoner mellom lærer og elev, men at dette kan være avhengig av hvor store utfordringer eleven har. I møte med elever som har store atferdsproblemer legges det vekt på at emosjonell støtte fra læreren skal motivere eleven til å jobbe faglig.

Informanten sier at når man arbeider med å få en elev med atferdsvansker til arbeide

med skolearbeid i en tidsavgrenset periode, så har pedagogen oppnådd det som var målet. Informanten uttrykker det slik når han refererer til en konkret elev som har store atferdsvansker:

«Så tenker nok mitt lærerhode: Mål nådd. At han har innordnet seg systemet og jobber i 20 min. Da er ikke jeg bevisst på at det som skjedde nå var relasjonsbygging. Det tror jeg ikke.» (Informant 4)

Informanten ga uttrykk for at tilpasset opplæring var en viktig del av det pedagogiske opplegget rundt eleven. Det ble lagt vekt på nær og tett oppfølging av elevene slik at de skulle oppnå de faglige målene, men informanten hadde ikke reflektert over denne faglig støtte som en viktig dimensjon i lærer-elev-relasjonen. Informanten sier også at i arbeidet med enkelte elever investeres det mye tid og ressurser for å motivere eleven til å jobbe med skolefaglige oppgaver

«Denne eleven bruker jeg såpass mye energi på å komme til det at han «OK da, nå jobber jeg» at når han da jobber, så er jeg nok mye mer bevisst på at nå er målet nådd, jeg klarte å få han til å jobbe denne økten for det var et mål.» (Informant 4)

Informanten gir uttrykk for at det er en sammenheng mellom graden av atferdsvansker og muligheten til å bygge relasjoner gjennom faglig støtte. Dette utdyper informanten på denne måten:

«Men det er jeg ikke så bevisst på, jeg har nok vært mer bevisst på det på en annen elev jeg hadde. Han var en helt annen type elev. Det var en elev som hadde mye mer faglig utholdenhet og jeg kunne sitte med han, og jeg brukte ikke mye energi på å argumentere for å få han til å jobbe.» (Informant 4)

Pedagogene i undersøkelsen reflekterte i varierende grad over at lærer-elev-relasjonen kan være en del av den didaktiske tilnærmingen til denne elevgruppen. Noen av informantene ga uttrykk for at man bygger relasjoner med elevene i alle situasjoner, negative eller positive, men hadde ikke i samme grad reflektert over at det skolefaglige

arbeidet var en arena hvor relasjonen mellom lærer og elev kunne styrkes gjennom å oppleve mestring gjennom interaksjonen mellom lærer og elev. Flere av informantene trakk ikke undervisningssituasjonen frem som en arena for relasjonsbygging i samtalen. På oppfølgingsspørsmål og i samtale med intervjuer kom flere av informantene til en forståelse av at undervisningen og interaksjon mellom lærer og elev var en dimensjon av lærer-elev-relasjonen.

Ut fra det noen informantene sier ser det ut til å være en sammenheng mellom graden av faglig støtte og graden av problematferd som eleven viser. Årsaker til en slik sammenheng kan være flere, men kommer ikke frem i denne undersøkelsen. To nærliggende forklaringer kan enten være at atferden til eleven er så utfordrende at læreren ikke kommer i posisjon til å gi akademisk støtte eller at læreren ikke ser på akademisk støtten til denne elevgruppen som en viktig dimensjon ved lærer-elev-relasjonen. Uavhengig av hvordan dette forklares og begrunnes kan det se ut som at det å bygge relasjoner i undervisningen er til en viss grad avhengig av hvilke utfordringer eleven har og at elever med atferdsvansker og utagerende atferd får mindre akademisk støtte fra lærere (Thuen, et al., 2007).

4.8 Relasjonskompetanse

Hvordan pedagogene opprettholder en profesjonell holdning og utvikler sin relasjonskompetanse var det avsluttende temaet i undersøkelsen. Både i forhold til hvordan man utvikler en generell relasjonskompetanse, men også hvordan man bygger kompetanse i forhold til enkeltelever med atferdsvansker.

Pedagogene i utvalget arbeider med elever som har til dels store og alvorlige atferdsvansker. Skoledagen kunne være preget av trusler, nekting, forstyrrelser av andre elever og undervisningen, banning, hærverk, stjeling, aggresjon og annen atferd som setter læreren på prøve, både personlig og som en profesjonell aktør. I en slik arbeidssituasjon stilles det store krav til pedagogens profesjonalitet. En av informantene mener det ligger noen forutsetninger for å utvikle relasjonskompetanse i forhold til denne elevgruppen:

«Jeg tenker at lærere og ansatte som jobber i et sånn system som oss, de er over gjennomsnittet gode på relasjon, ikke fordi at de er talenter i utgangspunktet, men en har en spesiell motivasjon. Og det gjør en forskjell fra mange andre. Du må være motivert og du må være nysgjerrig på å få til gode relasjoner».(Informant 1)

Informanten la på lik linje med Nordal (Nordahl, et al., 2005) vekt på at pedagoger kan opparbeide seg relasjonskompetanse, men la vekt på at man må være motivert og nysgjerrig på det å etablere gode relasjoner til eleven. En annen pedagog mente det var viktig i det daglige arbeidet med kollegialt samarbeid og støtte, slik at man kunne utvikle sin egen relasjonskompetanse ved å søke støtte og hjelp i kollegiet.

«Det er helt avgjørende å ha gode kolleger rundt meg. Vi kan veilede hverandre og drøfte elevsaker og hjelpe hverandre og komme med råd. Og så er det noe med å få andre øyne på. Kan du prøve å gjøre sånn, har du tenkt og prøvd og gjort sånn. Bare det å bli observert av en annen kollega når du er i samspill med denne eleven kan være veldig hjelpsomt, fordi at det handler om at andre kan se deg utenifra, som du kanskje ikke klarer å se selv. Og dermed kan få veldig gode innspill» (Informant 2)

Pedagogen gir her uttrykk for at han/hun legger stor vekt på å ha et arbeidsmiljø som hadde mange av de kjennetegn på det Hargreaves og Fullan (2012) kaller profesjonelle kulturer. I en slik kultur utviklet informanten sin relasjonskompetanse i interaksjon med kolleger. Det var interessant å se at informanten la vekt på det å bli observert av kolleger for å få et utenfra perspektiv på sin egen atferd i samspill med elevene som et ledd i det å kontrollere og regulere egen atferd i kommunikasjonen til elevene. Informanten la vekt på at grunnlaget for å arbeide på denne måten var et godt arbeidsmiljø preget av åpenhet og rom for å lufte frustrasjoner.

«Jeg føler jo at her hos oss er det et godt arbeidsmiljø blant de voksne og vi drøfter elevsaker kontinuerlig og det er rom for å lufte frustrasjoner og det er rom for å få tips og råd og hjelp om en ønsker det. Der synes jeg vi er gode. Det tenker jeg er veldig avgjørende for min del i alle fall». (Informant 2)

I tillegg til det å være motivert til å jobbe med denne type elever og ta initiativ overfor kolleger var det også fokus på kompetanseheving i mer organiserte former. Disse tiltakene ble satt i system av ledelsen. Det var ukentlige møter hvor fokuset var på det en informant kalte «profesjonell samarbeidslæring». Her drøftes elevene ut fra forventet progresjon og man prøver å identifisere eventuelle hindringsfaktorer og hva man kan

gjøre for å eventuelt komme inn på et bedre spor. I tillegg til dette har man tilbud om kursing og videreutdanning. En informant var klar på hvilken form for kompetanseheving som oppleves som mest verdifull:

«Men jeg opplever at denne kollektive utviklingsprosessen som foregår på disse møtene, der vi drøfter elever og lager felles standarder og felles forståelse, det er egentlig det sterkeste... mest effektive strategien for å få til noe. At du deler felles verdier, deler felles faglig ståsted. Men og at du kan drøfte, jeg tror at den type læring, eller kompetanseutvikling skjer mer effektivt når han foregår sammen med andre fremfor å lese en bok eller gå på et kurs». (Informant 1)

I de segregerte tiltakene som er representert i denne undersøkelsen var det stort fokus på kompetanseheving. Noen la vekt på mer organiserte former for kompetanseheving som teammøter og kurs, mens andre la mer vekt på kompetanseheving gjennom kollegasamarbeid i det daglige arbeidet. Det som gikk igjen hos alle deltagerne var at det ble satt av tid til daglige møter hvor man drøfter elevsaker. I disse møtene ble elevens status drøftet, hvilke tiltak som fungerer, hva som ikke fungerer og hva man burde gjøre videre.

I et systemperspektiv og et relasjonelt perspektiv (Persson, 1998; Pianta, 1999) settes søkelyset på forholdet mellom individet og hva som skjer i forholdet samspillet og interaksjonen mellom forskjellige aktører. En viktig aktør i et segregert tiltak er pedagogen. Pedagogens relasjonskompetanse og personlige egenskaper blir dermed en viktig faktor i lærer-elev-relasjonen (Pianta, 1999). En endring i elevens atferd kan dermed skje lettets gjennom at læreren ender sin atferd overfor eleven (Drugli, 2013a). En informant uttrykker viktigheten av at pedagogen regulerer sin atferd i kommunikasjonen og interaksjonen med eleven på denne måten:

«Der synes jeg det svikter fordi vi forventer utrolig mye av ungene og så oppfører vi oss som noen tullballer selv når vi snakker med ungene. Og det har trigget til så mye dumt mellom voksen og elev» (Informant 5).

Informanten hadde flere ganger erfart at dette var utbredt problem i den ordinære skolen og uttalte følgende:

«Og dette ser jeg når jeg er ute og veileder og. Den ungen må dere få vekk for han er sånn og sånn. Så kommer jeg inn i klassen så er det jo et voksen problem» (Informant 5)

Denne uttalelsen gir uttrykk for at skolen kan ha et kategorisk perspektiv på atferdsvansker og retter oppmerksomheten mot spesialpedagogiske behov som man mener oppstår på grunn av individuelle egenskaper hos eleven (Skrtic, 1991) og at lærerens atferd og relasjonskompetanse ikke alltid tas med i betraktningen når man skal finne årsaken til elevens atferd og vurdere hensiktsmessige tiltak.

For å få en dypere forståelse av hvordan pedagogene utviklet sin relasjonskompetanse slik at de var i bedre stand til å regulere sin egen atferd ble følgende spørsmål stilt:

«Det er jo to parter i en relasjon og begge parter har jo en relasjonshistorie. Både du og meg som lærere og den eleven som vi har, men vi har jo og vår egen ballast som preger vår måte å skape relasjoner på. Jobber dere med denne delen av relasjonskompetanse i kollegiet?» (Intervjuer)

Pedagogene i intervjuet ga sin tilslutning og var enig i at det å regulere egen atferd var et viktig kompetanse i lærer-elev-relasjonen og ga uttrykk for dette på forskjellige måter. En informant sa at denne type spørsmål ble drøftet i møter som var lagt til slutten av dagen. Disse møtene var ment som en oppsummering av dagen, men var også åpne for denne type spørsmål

«Det er klart at det i den debriefen så ligger det og en refleksjon over: var det noe jeg gjorde i dag som kunne vært gjort annerledes, var det noe jeg gjorde som var bra, var det noe som skjedde når min elev møtte deg i gangen?» (Informant 4).

En annen informant la vekt på å reflektere over hvordan han/hun fremstår overfor eleven og legger ikke i samme grad vekt på kollegiet som en resurs til å få et utenfraperspektiv på sin egen atferd i interaksjonen med eleven

«Det synes jeg er litt kult at du sier fordi det er en av mine kjepphester. At jeg må være veldig bevisst på hvilken bagasje jeg har, og hvordan det kommer til uttrykk, både med de voksne jeg jobber med, med ungene, de foresatte.» (Informant 5)

I følge Drugli (2013b) finnes det ingen fasit på hvordan man skaper gode relasjoner, men at et godt utgangspunkt er at hver enkelt pedagog reflekterer over hvordan han/hun selv møter elever og foreldre i skolehverdagen.

En annen informant sa at modellering og lære av tidligere erfaringer i relasjonsbygging var viktig i utvikling av relasjonskompetanse.

«Og ofte så tenker jeg på mine gode modeller, både i arbeidslivet, men og i oppveksten i forhold til besteforeldre, foreldre og lærere jeg har hatt og alt det. Jeg tror at de er med å peger meg i videre inn i jobben også. Jeg nyttegjør meg av mine tidligere relasjoner i møte med nye relasjoner. Jeg håper jo og at jeg kan bli en sånn nyttig relasjon for noen av disse elevene jeg har møtt.» (Informant 3)

En av de største utfordringene i relasjonsarbeidet som flere pedagogene kom inn på var å bli avvist av eleven Dette kunne føre til at arbeidet med å bygge relasjoner til eleven stopper opp og det var dermed vanskelig å veilede eleven inn i elevrollen. Selv om dette er profesjonelle yrkesutøvere med lang erfaring kan en avvisning fra en elev også berøre pedagogene personlig:

«Når selve avvisningen skjer så kjenner jeg det i magen og jeg kan sikkert leses og av de rette elevene. Jeg synes det er vondt, det går jo på min selvtillit, jeg vil gjerne ha en god relasjon, jeg vet hvor viktig det er.» (Informant 1).

I slike situasjoner trekker noen pedagogene frem to viktige aspekter for å komme videre i prosessen med å bygge positive relasjoner til eleven. Det ene er kollegastøtte og det andre er å ikke gi opp. Det å bli avvist av en elev kunne ta forskjellige former. Det kunne blant annet gi seg uttrykk i alt fra utagerende voldelig atferd til nektingsatferd hvor eleven avviser alle invitasjoner til dialog med læreren. Eleven viser både verbalt og kroppslig at han/hun ikke vil ha noen positiv relasjon til læreren.

I en slike situasjoner ga informantene uttrykk for at kollegastøtte er et av de viktigste virkemidlene for å komme videre i arbeidet og for at ikke situasjonen ikke skal bli en personlig belastning.

«Det er helt avgjørende å ha gode kolleger rundt meg. Vi kan veilede hverandre og drøfte elevsaker og hjelpe hverandre og komme med råd» (Informant 2)

Denne informanten var opptatt av at det å få hjelp gjennom å bli observert av kolleger når relasjonen til enkeltelever hadde låst seg. Det læreren først og fremst ga uttrykk for var at det å få andres øyne på situasjonen og samtidig få hjelp til å se seg selv utenfra

var verdifullt. I denne prosessen ble det understreket at det var viktig å stille seg åpen for innspill og kommentarer som kunne hjelpe pedagogen videre i å bygge en bedre relasjon til eleven. Et annet virkemiddel som ble trukket frem var at det var muligheter for at kollegiet hadde arenaer hvor men kunne drøfte elevsaker kontinuerlig. Flere av informantene sa at de hadde daglige møter med kolleger hvor det var rom for å drøfte frustrasjoner, felles erfaringer og få innspill på hvordan situasjonen kunne bedres. Dette med et godt og trygt arbeidsmiljø og faglig samarbeid blant kolleger ble trukket frem av flere pedagoger.

5.0 OPPSUMMERENDE DRØFTING

Som det går frem av tittelen på studien, så var det et mål å komme nært inn på informantene og få tilgang til deres tanker om lærer-elev-relasjoner og deres praktiske tilnærming til relasjonsbygging. Det var først og fremst fire spørsmål undersøkelsen ønsket å belyse:

Hvor viktig er relasjonsbygging i det spesialpedagogiske arbeidet?

Hvordan og i hvilke sammenhenger bygges relasjoner til eleven?

Hvilken nytte har eleven av en positive lærer-elev-relasjonen i ander sammenhenger?

Hvordan utvikles kompetanse for å bygge relasjoner til elever med atferdsvansker?

Funn i denne undersøkelsen viser at på enkelte områder så har pedagogene relativt sammenfallende tanker og praktisk tilnærming til lærer-elev-relasjonen. På andre områder er det relativt stor variasjon.

Det var et gjennomgående trekk hos alle informantene at lærer-elev-relasjonen hadde en sentral plass i den pedagogiske tilnærmingen til elever med atferdsvansker.

Pedagogenes mål med de spesialpedagogiske tiltakene var at eleven på sikt skulle tilbakeføres til sitt opprinnelige klassemiljø. I dette arbeidet ble utviklingen av en positiv lærer-elev-relasjonen sett på som et fundament og en forutsetning for å nå dette målet. Lærer-elev-relasjonen ble vurdert som veldig viktig og det ble høyt prioritert. Det ble lagt ned mye tid og ressurser i dette arbeidet, spesielt når eleven var i en oppstartsfase i det segregerte tiltaket. Lærer-elev-relasjonen ble vurdert som viktig fordi det etter pedagogenes mening var en viktig forutsetning og verktøy i arbeidet med å regulere og endre elevens atferd, forstå bakgrunnen for elevenes atferd og for å få ut det faglige og sosiale potensialet i eleven.

Selv om det var en del likheter i pedagogenes vurderinger og erfaringer om betydningen av lærer-elev-relasjonen, var det ulike tilnærminger til den praktiske relasjonsbyggingen. Det kom tydelig frem at det var viktig å skape situasjoner og aktiviteter som la til rette for å skape positive lærer-elev relasjoner. Noen pedagoger la stor vekt på at det var viktig å bygge relasjoner ved å gi emosjonell støtte på andre arenaer enn undervisningssituasjonen, mens andre også la vekt på at faglig støtte var viktig for å utvikle en positiv lærer-elev relasjon. En mulig tolkning på bakgrunn av

resultatene i denne undersøkelsen er at det kan skyldes ulik forståelse av begrepet lærer-elev-relasjon. Det er ikke grunnlag i denne undersøkelsen for å si at enkelte pedagoger ikke bygger relasjoner ved å gi faglig støtte til eleven, men det kan tyde på at pedagogene i ulik grad har reflektert over den instrumentelle dimensjonen ved lærer-elev-relasjonen. Dette kan igjen ha betydning for de pedagogiske og didaktiske valgene pedagogene gjør og dermed elevens læring og utvikling. Hos de informantene som først og fremst la vekt på den emosjonelle dimensjonen ved lærer-elev-relasjonen var tanken at relasjonen skulle kunne overføres til undervisningssituasjonen. Denne tanken er noe som får støtte av Pianta (1999) og det han kaller «banking time». Pianta kobler «banking time» nært opp til undervisningssituasjonen og møtet mellom lærer og elev er av en varighet på 10-15 minutter. På dette punktet skiller pedagogenes tankegang og metode seg vesentlig ut fra konseptet «banking time» hvor de relasjonsbyggende møtene mellom lærer og elev ofte var av vesentlig lengre varighet og ikke i samme grad knyttet til selve undervisningssituasjonen.

Et noe overraskende resultat av undersøkelsen var at flere av informantene ga uttrykk for å være usikre på hvilken nytte elevene hadde av den lærer-elev-relasjonen på andre arenaer og andre sammenhenger. Dette til tross for at det ble lagt ned mye tid, arbeid og ressurser i tiltak for at lærer-elev-relasjonen skulle være best mulig. Noen informanter ga uttrykk for at det nærmest kunne ha en motsatt effekt. Denne usikkerheten gjaldt først og fremst når man flyttet seg fra en relasjonsbyggende aktivitet til undervisningssituasjonen, men også når eleven skulle tilbakeføres til den ordinære skole. En mulig forklaring for dette resultatet kan være at man ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til alle dimensjoner ved lærer-elev-relasjonen. Skal man ha en god relasjon til eleven i undervisningen hvor det er et faglig fokus, kan det se ut som det også må bygges relasjoner til eleven gjennom faglig støtte. En annen forklaring kan være at konteksten i segregerte tiltak er så fjernt fra konteksten i normalskolen at elevens erfaringer i et system ikke uten videre lar seg overføre til et annet system.

Blant informantene så var det viktig å utvikle både den kollektive og den individuelle relasjonskompetansen. I denne undersøkelsen ble det rettet ekstra oppmerksomhet mot det å utvikle kompetanse til å stå i krevende situasjoner med elever som har atferdsvansker. For alle informantene var det viktig med faste møtepunkter hvor personalet kunne utveksle erfaringer og utvikle sin relasjonskompetanse. Det var også mer formelle opplæringstilbud som var iscenesatt av ledelsen. Selv om mye var lagt til

rette på arbeidsplassen for å utvikle relasjonskompetanse, var det interessant å høre at flere pedagoger mente at den mest effektive måten å utvikle relasjonskompetanse på var gjennom profesjonelle læringsfelleskap hvor kolleger selv i større grad følte trygghet til å ta initiativ og ansvar for å utvikle relasjonskompetansen. På denne måten kunne man se teori og praksis i sammenheng. Dette kunne være mer generell relasjonskompetanse, men først og fremst problemstillinger knyttet til enkeltelever. Det var også interessant å registrere at denne form for kompetanseheving først og fremst var avhengig av et godt arbeidsmiljø for å fungere.

5.1 Behov for videre forskning

Både teorien og empirien viser at lærer-elev-relasjonen er et viktig område i pedagogikken. Denne undersøkelsen, teori og forskning gir grunnlag for å si at det er et fundament for å lykkes med mange andre tiltak i skolen og spesielt viktig for elever som har emosjonelle vansker og deriblant elever med atferdsvansker. Undersøkelsen viser at det kan være ulik forståelse av lærer-elev-relasjon som begrep. En ulik forståelse av et så sentralt og mye brukt begrep kan føre til forskjellig forståelse av teori og forskning på området og dermed føre til ulik praksis som kan få konsekvenser for elevens læring og utvikling. Med bakgrunn i dette og det faktum at de fleste pedagogene i undersøkelsen stilte spørsmålsteget ved elevens nytte av lærer-elev-relasjonen i andre sammenhenger og på andre arenaer kunne det være interessant å studere hvordan pedagoger forstår begrepet lærer-elev-relasjon. En slik studie kunne gi nyttig informasjon hvordan begrepet forstås i praksisfeltet i forhold til hva forskning sier om de forskjellige dimensjonene ved begrepet. En slik forskning kunne bidra til en felles forskningsbasert forståelse av begrepet og dermed en forskningsbasert tilnærming til relasjonsbygging som tar hensyn til alle dimensjonene ved lærer-elev-relasjonen.

REFERANSER

- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og ung* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforl.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E. & Roland, E. (1998). Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among norwegian 8th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 339-356. doi: 10.1080/0031383980420402
- Bru, E., Stornes, T., Thuen, E. & Munthe, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533. doi: 10.1080/00313831.2010.522842
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 1.
- Dale, E. L. & Pedersen, L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms*. New York: The Guilford Press.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4, 6.
- Drugli, M. B. (2013a). *Relasjonen lærer elev*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2013b). Relasjoner i skolehverdagen.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2014). Dyrk lærerens relasjonskompetanse Lastet ned 01.03.2015, 2014, fra <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1(1), 58-63.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *J. Educ. Psychol.*, 95(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Hamre, B. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Dev.*, 72(2), 625-638.
- 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital : Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (red.), *Didaktik: Teori, refleksjon och praktik* (s. 17 - 69). Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kristensen, H. J., Fibæk Laursen, P. & Oettingen, A. V. (2011). *Gyldendals pædagogikhåndbog: Otte tilgange til pædagogik*. København: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Newman, R. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers *Dev. Rev.* (Vol. 20, s. 350-404).
- Nordahl, T. (2000). En skole - to verdener : Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv Vol. 11/2000.

- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av lp-modellen Vol. 2005:19.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsson, H. S., Stefan. (2009). *Forskningsprosessen - kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken : Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Nr 11, Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik, Göteborg.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpuffyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationship between children and teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationship between teacher and children. I W. M. M. G. E. W. I. B. Reynolds (red.), *Handbook of psychology* (vol. 7, s. 199-234). New York: John Wiley & son.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 33-46(121), 33-46. doi: 10.1002/yd.295
- 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 & SpringerLink (red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386). New York: Springer.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New directions for youth development*(93), 91.
- Silverman, D. (2011). What is qualitativ research? I Silvermann (red.), *Interpreting qualitativ data* (s. 3-56). London: Sage.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education : A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). Problematferd i skolen : Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : Hovedrapport fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvansker" Vol. 12a/98.
- Teller, S. (2009). Det didaktiske grundlag for en specialpædagogik i et inkluderend perspektiv. I S. Tetler & S. Langager (red.), *Gyldendals lærerbibliotek. Specialpædagogik i skolen : En grundbog* (s. 153-162). København: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: fagbokforlaget.
- Thuen, E., Bru, E. & Ogden, T. (2007). Coping styles, learning environment and emotional and behavioural problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 347-368. doi: 10.1080/00313830701485460
- Thuen, E. M. (2010). Learning environment, coping and emotional and behavioural problems : A study of norwegian secondary school students. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Om tema i elevundersøkelsen Lastet ned 03.03.15, 2015, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Om-brukeyundersokelsene1/Elevundersokelsen/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>
- Woolfolk, H. A. & Weinstein, C. S. (2012). Student and teacher perspective on classroom management. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie & SpringerLink (red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 181-219). New York: Springer.

FIGURLISTE

Figur 1: En figur av et systemperspektiv på lærer-elev-relasjon (Pianta, 1999)

VEDLEGG 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål:

Mitt navn er Øyvind Hope Eriksen og studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og skal i den forbindelse skrive en mastergradsoppgave. For å realisere prosjektet ønsker jeg å intervju 4-5 spesialpedagoger. Formålet med studien er å få innsikt i hvordan begrepet relasjonsbygging forstås i praksisfeltet hos lærere/spesialpedagoger, hvordan det praktiseres og hvilken betydning har dette i arbeidet med å inkludere elever med atferdsvansker i den ordinære undervisningen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiens formål er å innhente informasjon fra spesialpedagoger om relasjonsbygging og inkludering med barn som har atferdsvansker. I den forbindelse er det ønskelig å ha et semistrukturert intervju med spesialpedagoger som har erfaring i arbeid med elever som har atferdsvansker og relasjonsbygging med disse elevene. Intervjuene vil bli av en varighet på ca. 1.time og ønskes gjennomført i løpet av februar 2015. Det vil bli benyttet lydopptak under intervjuene og disse vil bli transkribert i etterkant.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og forskeren har taushetsplikt. Ingen andre enn veilederen vil ha tilgang til personopplysningene. Lydopptaket vil bli forsvarlig oppbevart og lagret atskilt fra øvrige data, og datamaterialet vil bli anonymisert. Deltagerne vil være anonyme i masteroppgaven, og det innhentes ikke sensitive opplysninger. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015. Lydopptakene og transkriberingene vil bli slettet etter at oppgaven er vurdert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og 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 ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder Vidar Kjetilstad ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Med vennlig hilsen

Øyvind Hope Eriksen

E-post: oh.eriksen@stud.uis.no

Tef: 926 28 401

Veileder: Vidar Kjetilstad

E-post: vidar.kjetilstad@uis.no

Tlf: 51833518

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

VEDLEGG 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Vidar Kjetilstad

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 06.01.2015

Vår ref: 41289 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41289

Hvordan arbeider spesialpedagoger, ut fra et inkluderende perspektiv, med relasjonsbygging til elever med atferdsvansker?

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Vidar Kjetilstad

Student

Øyvind Hope Eriksen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne H. Myhren

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

VEDLEGG 3

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41289

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Av hensyn til taushetsplikten kan informanten ikke omtale enkeltelever i identifiserbar form. Det betyr at de må utelate navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger (som alder, kjønn, landbakgrunn). Vi anbefaler at intervjuer tar dette opp med informanten før intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at veileder og student etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

VEDLEGG 4

Intervjuguide:

1. Før intervju:

- a. Takke for oppmøtet og informere kort om prosjektet.
- b. Avklare tidsramme for intervjuet.
- c. Informere om at det er frivillig å delta og at en kan trekke seg når som helst.
- d. Be om tillatelse til å ta opp intervjuet.
- e. Forklare litt om bruk av datamaterialet, anonymisering.
- f. Spørre om det er noen spørsmål før vi begynner.

Intervju med pedagog:

2. Innledning:

- a. Hvor lenge har du drevet med spesialpedagogisk undervisning?
- b. Hvor mye har du jobbet med elever med atferdsvansker?
- c. Hvordan organiseres spesialundervisningen på denne skolen?
- d. Hva vil du si er skolens mål med spesialundervisningen?

3. Hoveddel

- a) Hva vil du si er hovedmålet med det arbeidet du gjør?
- b) Hva anser du som viktige elementer i arbeidet med å nå hovedmålet?
- c) Hvor viktig er lærer-elev-relasjonen for å nå målet?
- d) Kan du fortelle hvordan du/dere i praksis arbeider for å skape gode elev/lærer relasjoner til elever med atferdsvansker?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- Hva mener du er god relasjonsbygging med denne elevgruppen?
 - Hva ønsker du å oppnå gjennom relasjonsbygging med eleven?
 - Er det noen grunn til at det er spesielt viktig med relasjonsbygging med denne kategori elever?
 - Må du ta noen spesielle hensyn til denne elevgruppen?
 - Hvilke utfordringer møter du i relasjonsbyggingen med disse elevene i det daglige arbeidet?
- e) Hvordan opplever du nytten av positive lærer-elev-relasjoner.
 - Kan et positivt samspill med eleven i en situasjon overføres til ene annen? For eksempel fra friminutt til en undervisningssituasjon?
 - Tror du eleven har nytte av en positiv lærer-elev-relasjon her i det segregerte tiltaket senere? For eksempel når eleven tilbakeføres til ordinær skole.
 - f) Relasjoner til eleven bygges i mange sammenhenger. Hvordan ser du på undervisningssituasjonen som en relasjonsbyggende aktivitet?
 - Tar du hensyn til lærer-elev-relasjonen i den didaktiske planleggingen av undervisningen?
 - Hvor bevisst er du på at faglig støtte kan være med på å styrke lærer-elev-relasjonen?
 - Kan faglig støtte være med på å forsterke relasjonen mellom lærer og elev?

g) Hvordan utvikler du kompetanse til å bygge relasjoner til denne elevgruppen? Spesielt med tanke på å stå i krevende situasjoner.

- Har du noen strategier du/dere benytter dere av?
- Har dere felles strategier?
- Utveksles det strategier/erfaringer personalet i mellom?
- Hvor stort fokus er det på dette arbeidet?
- Diskuteres det i kollegiet
- Drives det kompetanseheving
- Hvordan utvikles relasjonskompetansen med tanke på egen atferd?