



# MASTEROPPGÅVE

Kva vert oppfatta som god relasjonskompetanse?  
Spesialpedagogar i møte med elevar som har det vanskeleg.

What is perceived as good relational competency?  
Special education teachers with regards to pupils who are experiencing difficulties.

Eirik Mørkve (411)

Spesialpedagogikk i GLU 5-10

MGUSP550 Masteroppgåve Vestlandsklasse

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

## Samandrag

Forsking dokumenterer at læraren sin relasjonskompetanse har stor betydning for elevar si læring og utvikling. Vidare er det mykje som tyder på at elevar som mottek spesialundervising har eit særleg behov for ein lærar eller ein spesialpedagog med god relasjonskompetanse. Føremålet med denne studien har derfor vore å undersøkje kva spesialpedagogar oppfattar som god relasjonskompetanse i møte med desse elevane. Studien tek utgangspunkt i fylgjande problemstilling: *Kva vert oppfatta som god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog i møte med elevar som har det vanskeleg?*

Studien har ein kvalitativ tilnærming med eit hermeneutisk design. Datamaterialet er samla inn gjennom semistrukturerte intervju med fem spesialpedagogar frå fem ulike skular, som dernest har vorte analysert med utgangspunkt i den konstant komparative analysemetoden.

Funna i studien vert presentert innanfor fire hovudkategoriar – elevinteresse, tillit, emosjonell modning og støttedimensjonar – desse kategoriane er inspirert av relasjonsteoretikaren, Jan Spurkeland. Det kjem fram at spesialpedagogane i denne studien har både like og ulike moment dei ser på som viktig i det å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Noko av det som vert framheva som sentralt er at spesialpedagogen viser ei genuin interesse for eleven, forsøker å etablere tillit gjennom tillitsvekkjande handlingar og fokuserer på dei emosjonelle sidene til eleven ved å sjå eleven innanfrå og ikkje fokusere på den ytre åtferda. Viktige funn i støttedimensjonane er at spesialpedagogen med fordel kan byggje relasjon med ein elev gjennom lystprega aktivitetar, ha ein anerkjennande kommunikasjon, la elevane medverke slik at dei får eit eigarforhold til det som skjer i skulekvardagen og motivere gjennom å legge til rette for meistring. Alt dette verkar å vere ekstra viktig i møte med elevar som har det vanskeleg, noko som indikerer at ein spesialpedagog bør ha dugleikar, evner, haldningar og kunnskapar som inneber god relasjonskompetanse.

## Abstract

Research shows that the teacher's relational competency is of great value to pupils' learning and development. Furthermore, it suggests that pupils in special needs education have a particular need for a teacher or a special education teacher with good relational competency. The aim of this study has therefore been to examine what special education teachers perceive as good relational competency with regard to these pupils. This study concerns the following research question: *What is perceived as good relational competency for a special education teacher, with regards to pupils who are experiencing difficulties*

The study takes a qualitative approach with a hermeneutic design. Data is collected through semi-structured interviews with five special education teachers from five different schools, which has been analysed using the constant comparative method.

The findings of this study are presented into four main categories – interest in the pupil, trust, emotional maturing and dimensions of support – these categories are inspired by the relational theorist, Jan Spurkeland. The findings indicate that the special education teachers questioned, have both similar and different aspects they view as important, regarding good relational competency in meeting pupils experiencing difficulties. Some of the central aspects highlighted, are that the special education teacher shows a genuine interest in the pupil, tries to establish trust through trustworthy actions and focuses on the emotional sides of the pupil by assuming their perspective, and not their outer behaviour. Important findings in the support dimensions, are that the special education teacher can advantageously establish a relation with a pupil through pleasurable activities, have an appreciative communication form, let the pupils contribute so they can experience ownership to what is happening at school and motivates through facilitating a sense of achievement. All of this seems to be extra important regarding pupils experiencing difficulties, which suggests that a special education teacher should possess competencies, abilities, attitudes and knowledge regarding good relational competency.

## Forord

Arbeidet med masteroppgåva har vore ein spennande og lærerik prosess, og eg kjenner meg heldig som har fått moglegheita til å fordjupe meg i eit tema som engasjerer. Prosessen har tidvis vore utfordrande, men mest av alt interessant.

Først og fremst vil eg takke min dyktige rettleiar, Stine Ravnå. Tusen takk for verdifull og dedikert rettleiing i form av fagleg innsikt, gode og raske tilbakemeldingar, konkrete innspel og fleksibilitet i høve til tidspunkt og form på rettleiing. Vidare vil eg takke mine fem deltakarar for at dei tok seg tid til å stille opp med sine erfaringar og tankar kring eit viktig tema. Eg har stor menneskeleg og fagleg respekt for dykk alle og utan dykkar tankar og erfaringar, ville ikkje denne oppgåva vore mogleg.

Arbeidsgivaren min fortener også ein takk, då dei har teke omsyn til masterarbeidet mitt ved å legge til rette når eg har hatt ynskje om det. Eg vil vidare takke mine studievener. Eit uendeleg tal på timar på lesesalen hadde ikkje vore det same utan dykk. Saman starta me som førsteklasingar på grunnskulelærerutdanninga, og saman er me i mål med ein mastergrad. Avslutningsvis vil eg takke kjærast og familie for at de støtta meg og har trua på meg.

## Innhald

Samandrag.....	2
Abstract .....	3
Forord.....	4
Figur.....	7
1.0 Innleiing.....	8
1.1 Betydninga av relasjonskompetanse og bakgrunn for val av tema .....	8
1.2 Motivasjon for oppgåva .....	10
1.3 Problemstilling og omgrepsavklaringar .....	11
1.4 Oppgåva si oppbygging .....	14
2.0 Teoretisk forankring og forskingsgrunnlag.....	16
2.1 Elevinteresse .....	17
2.1.1 Grunnleggande relasjonelle eigenskapar .....	18
2.1.2 Heile mennesket.....	20
2.2 Tillit.....	21
2.2.1 Korleis skape tillit?.....	21
2.3 Emosjonell modning.....	24
2.3.1 Forsterkar eller svekkjer relasjonen .....	25
2.3.2 Utanfor toleransevindauget .....	27
2.3.3 Humor.....	28
2.4 Støttedimensjonar.....	30
2.4.1 Relasjonsbygging .....	30
2.4.2 Kommunikasjonsdugleikar .....	30
2.4.2.1 <i>Dialogdugleikar</i> .....	30
2.4.2.2 <i>Tilbakemeldingar</i> .....	31
2.4.3 Elevmedverknad .....	32
2.4.4 Motivasjon.....	33
3.0 Metode .....	34
3.1 Kvalitativ metode .....	34
3.2 Kvalitativt intervju .....	35
3.3 Hermeneutikk.....	36
3.4 Pilotintervju .....	37
3.5 Val av deltakarar og rekruttering .....	38
3.6 Gjennomføring av intervju .....	39
3.7 Transkribering.....	41

3.8 Analyse .....	42
3.9 Kvalitet i forskinga .....	44
3.10 Etske omsyn.....	47
4.0 Resultat og analyse.....	49
4.1 Elevinteresse .....	49
4.2 Tillit.....	51
4.3 Emosjonell modning.....	53
4.3.1 Utanfor toleransevindaugget .....	54
4.3.2 Humor.....	55
4.4 Støttedimensjonar.....	56
4.4.1 Relasjonsbygging .....	56
4.4.2 Kommunikasjonsdugleikar .....	56
4.4.2.1 <i>Dialogdugleikar</i> .....	57
4.4.2.2 <i>Tilbakemeldingar</i> .....	58
4.4.3 Elevmedverknad .....	59
4.4.4 Motivasjon.....	60
5.0 Drøfting.....	61
5.1 Elevinteresse .....	61
5.1.1 Andre dimensjonar som kan påverke elevinteresse .....	62
5.2 Tillit.....	64
5.2.1 Andre dimensjonar som kan påverke tillit .....	65
5.3 Emosjonell modning.....	66
5.3.1 Utanfor toleransevindaugget .....	67
5.3.2 Humor.....	68
5.3.3 Andre dimensjonar som kan påverke emosjonell modning.....	69
5.4 Støttedimensjonar.....	70
5.4.1 Relasjonsbygging .....	70
5.4.2 Kommunikasjonsdugleikar .....	71
5.4.3 Elevmedverknad .....	72
5.4.4 Motivasjon.....	73
6.0 Konklusjon .....	74
6.1 Oppsummering.....	74
6.2 Vegen vidare.....	77
7.0 Litteraturliste.....	78
Vedlegg.....	82
Vedlegg 1 – intervjuguide.....	82

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	82
Vedlegg 3 – Godkjenning frå NSD .....	85

## Figur

Figur 1: Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling.*

## 1.0 Innleiing

Born og unge bruker svært mykje av tida si på skulen. Det som går føre seg der og korleis dei vert møtt, har stor betydning for læring, utvikling og sjølvbilete (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.8). Det mellommenneskelege samspelet i skulen er dessutan sentralt for at born skal kunne utvikle seg til å verte medborgarar som skal kunne samarbeide og delta aktivt i samfunnet (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Som Lund (2017, s.21) skriv: «Relasjonskompetansen har eksistensiell betydning for vår evne til å leve saman med andre menneske (...)». Dei vaksne som møter borna i skulen har derfor eit særskilt relasjonelt ansvar og kan fungere som ein ressurs eller risikofaktor i møte med den enkelte elev. Om den vaksne fungerer som ein ressurs, vil det vere ein overvekt av positivt samspel mellom læraren og eleven. I positive relasjonar har begge partar høg grad av toleranse overfor kvarandre, og det gjer ikkje noko om det av og til «knirkar i maskineriet» (Klinge, 2021, s.36). Om læraren derimot ofte møter elevar på ein negativ måte, vil dei kjenslene og forventingane dette skaper, prege relasjonen negativt. Dette kan i fylgje Klinge (2021) ha stor innverknad på eleven sin trivnad og utvikling, samt deira moglegheit til å delta i undervising. Vidare i innleiinga vil eg kome tilbake til betydninga av relasjonskompetanse, bakgrunn for val av tema, motivasjon for val av tema, problemstilling og omgrepsavklaringar og til slutt korleis oppgåva er bygd opp.

### 1.1 Betydninga av relasjonskompetanse og bakgrunn for val av tema

På skular der elevane trivst og har eit godt læringsutbytte, har læringsmiljø med fokus på gode relasjonar mellom elevar og lærarar vorte vektlagt (Meld.St.21 (2016-2017), s.7). Forsking dokumenterer at relasjonar i skulen har stor betydning for læring, og at relasjonskompetanse hjå læraren då er svært sentralt (Aubert & Bakke, 2018. s.26; Drugli, 2012, s.46; Klinge, 2021, s.14; Spurkeland, 2011, s.60; Spurkeland & Lysebo, 2021, s.8-9). Jan Spurkeland (2011), som har skriva mykje om relasjonar si betydning i skulesamanheng, meiner at relasjonskompetanse er noko mange lærarar kan for lite om. Det er kanskje ikkje så rart då ein veit at relasjonskompetanse er eit omgrep som har hatt liten plass i lærarutdanninga (Berg, 2007, s.29). Kunnskap om eleven og korleis ein byggjer ein god relasjon til eleven har vorte nedprioritert. Likevel har relasjonskompetanse dei siste åra fått ein stadig større plass i studie- og yrkessamanhengar der relasjonen kan seiast å vere fagutøvinga sitt omdreingspunkt (Skau et al., 2017, referert i Aubert & Bakke, 2018, s. 16). Det kan tyde på at ein no ser viktigheita av å ha god relasjonskompetanse i relasjonsyrker, deriblant læraryrket.



I læreplanverket sin overordna del står det kva for eit grunnsyn som skal prege pedagogisk praksis i grunnopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.2). Denne delen handlar om føremålet med opplæringa og består av tre kapittel: 1. Opplæringa sitt verdigrunnlag, 2. Prinsipp for læring, utvikling og danning, og 3. Prinsipp for skulen sin praksis. Saman med fagplanane for kvart enkelte fag, er overordna del med på å realisere opplæringa sitt føremål. Ser ein på kapittel 1, Opplæringa sitt verdigrunnlag, ser ein at dialog mellom lærar og elev der det er ein gjensidig respekt, vert framheva. Det å ha ein gjensidig balanse i dialogen er i fylgje Spurkeland (2020, s.27-28) sentralt i relasjonskompetanse, då det handlar om å kjenne seg anerkjent og respektert i samtalen. Ser ein på kapittel 2, Prinsipp for læring, utvikling og danning, står kommunikasjon, samt det med å lytte til kvarandre, sterkt. Her kan ein trekkje fram dialogkoden, som er eit omgrep som omfattar to menneske si unike og optimale samtaleform der begge partar kjenner på eit velbehag i samtalen (Spurkeland, 2020, s.76). Lytting er her essensielt. Ser ein til slutt på kapittel 3, Prinsipp for skulen sin praksis, står det mellom anna at ein god lærar skal ha innsikt i det å kunne skape varme relasjonar. Dette er berre nokre døme frå overordna del av læreverket, der ein ser at god relasjonskompetanse vert framheva som ein viktig eigenskap hjå ein lærar.

Relasjonskompetanse i skulen er truleg ekstra viktig frå eit spesialpedagogisk perspektiv. Skulen kan gi eit viktig bidrag til utrygge elevar (elevar som til dømes veks opp i ein vanskeleg familiesituasjon og viser utrygg åtferd gjennom hjelpelausheit, klenging m.m.) si psykiske helse, gjennom at lærarane tilbyr trygge relasjonar (Brandtzæg et al., 2016, s.107). I Stortingsmelding *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* frå 2017 kjem det fram at om lag 20% av borna i skulen treng ekstra hjelp eller tilrettelegging for å lykkast med det skulefaglege, sosial kompetanse eller med begge deler (Meld.St.21 (2016-2017), s.56). Derfor treng elevane som får spesialundervising ofte ein skreddarsydd skulekvardag som er individuelt tilpassa. Her vil det vere behov for lærarar med særleg god relasjonskompetanse (Øverland et al., 2020, s.17). Drugli (2014, s.44), som også understrekar dette behovet, påpeikar i tillegg at elevar med særskilde behov kan miste effekten av tiltaka som er sette i verk, om det er ein negativ lærar-elev-relasjon. Nordahl (2005, s.110) seier vidare at elevar som er eksponert for ulike former for risikofaktorar i sitt eige miljø, er dei som i aller størst grad har nytte av positive relasjonar mellom lærar og elev. Om ein også legg til grunn at internasjonale undersøkingar viser at læring hjå elevar i stor grad er avhengig av læraren sin relasjonskompetanse, kan ein berre tenkje seg kor viktig god relasjonskompetanse er hjå ein spesialpedagog (Nordenbo et al., 2008). Hattie (2009) rangerer faktisk relasjon til læraren som den viktigaste faktoren for eleven si læring.

## 1.2 Motivasjon for oppgåva

Ludvigsen-utvalet fekk mandat frå kunnskapsdepartementet til å utreie kva elevane i norsk skule har behov for å lære i skulen i eit 20-30 års perspektiv (NOU 2015:8). Fire kompetanseområde vart då framheva som grunnlag for fornying av skulen sitt innhald (NOU 2015:8, s.8):

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å utforske og skape

Her får det relasjonelle perspektivet sin plass som eige kompetanseområde. Trass dette, vert ikkje relasjonskompetanse-omgrepet vektlagt i lærarutdanninga (Lund, 2017, s.20). På bakgrunn av det ein veit om viktigheita av god relasjonskompetanse i skulen, stiller eg meg undrande til dette. Som snart ferdig utdanna lærar med erfaring frå spesialpedagogisk arbeid, har nettopp vissheita om betydninga av god relasjonskompetanse vore ein stor motivasjon for at eg har ønska å utforske dette temaet nærare i denne masteroppgåva.

Gjennom jobb og praksis har eg dessutan gjort meg erfaringar om korleis ein kan møte born og unge på ein god måte i eit relasjonsperspektiv. Eg har i løpet av eit femårig lærarstudie hatt totalt 26 veker med praksis, noko som har gjort at eg har fått god innsikt i skulemiljøet, særleg dei tre siste åra då eg har hatt spesialundervising. Eg har også erfaringar med å vere vikar på skule, då hovudsakleg som spesialpedagog. I tillegg har eg jobba mykje på ein barnevernsinstitusjon i snart fire år, og erfaringane derifrå har bidrege til at eg har vorte interessert i å lære meir om korleis ein kan møte barn og unge som har det vanskeleg på ein god måte. Jobben på barnevernsinstitusjonen har dessutan gitt meg innblikk i korleis skulekvardagen er for bebuarane på institusjonen, noko som har gjort at eg har fått eit litt anna perspektiv, kontra om ein er spesialpedagog sjølv. Eg har også vore støttekontakt til ein ungdom i fem år. Gjennom alle desse erfaringane har eg sjølv opplevd viktigheita av å ha god relasjonskompetanse. Av den grunn har eg hatt eit ynskje om å gå djupare inn på dette temaet, og finne meir ut av kva som vert oppfatta som god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog i møte med elevar som har det vanskeleg. I lys av forskinga si vektlegging av betydninga av gode relasjonar, ser eg på dette som eit svært relevant profesjons- og praksisorientert tema å finne meir ut av. Denne oppgåva har derfor vore ein svært motiverande prosess.

### 1.3 Problemstilling og omgrepsavklaringar

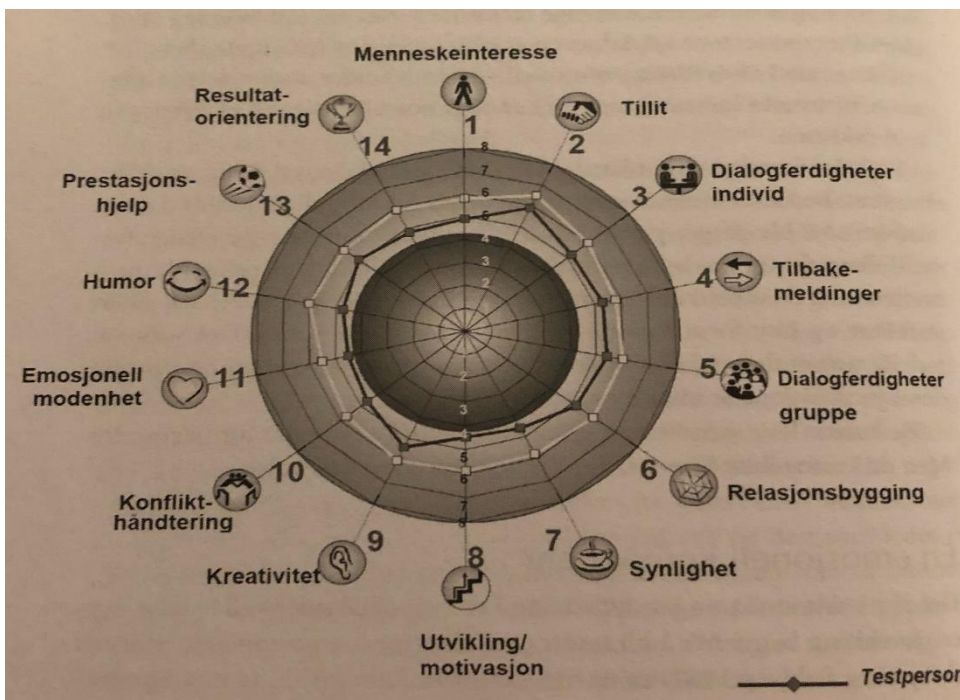
Føremålet med denne studien er å undersøke kva som vert oppfatta som god relasjonskompetanse. Eg har då teke føre meg spesialpedagogen og sett på korleis han/ho kan møte elevar på ein god måte. Då ein som tidlegare nemnt veit at elevar som får spesialundervising gjerne er meir sårbare enn andre elevar, har eg fokusert på elevar som har det vanskeleg. På bakgrunn av dette har eg formulert problemstillinga mi slik:

#### **Kva vert oppfatta som god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog i møte med elevar som har det vanskeleg?**

Problemstillinga er bygd opp kring omgrepet «relasjonskompetanse». Då eg i denne studien kjem til å ta utgangspunkt i Jan Spurkeland sine teoriar om temaet, er det naturleg at eg bruker han sin definisjon av omgrepet. For Spurkeland (2020, s.19) er relasjonskompetanse: «dugleikar, evner, kunnskapar og haldningar som etablerer, utviklar, held ved like og reparerer relasjonar mellom menneske.». Grunnen til at eg har valt å ta utgangspunkt i Jan Spurkeland sine teoriar, er at han gjerne vert betrakta som ein fagleg autoritet innanfor relasjonskompetanse. Det vert ofte referert til Spurkeland i studiar som omhandlar relasjonar, og han har dessutan skrive fleire lærebøker.

Vidare har eg brukt «spesialpedagog» i problemstillinga. Eg opplever at det ikkje finst så mykje norsk forskning kring spesialpedagogar sin relasjonskompetanse i møte med sine elevar. Eg har vidare erfart at omgrepet «lærer» vert brukt i ein del tilfelle der det er snakk om ein spesialpedagog. Eg vil derfor i denne teksten bruke «lærer» og «spesialpedagog» litt om kvarandre. Om eg refererer til ein lærar som ikkje er spesialpedagog, vil eg bruke «klasselærer». Avslutningsvis i problemstillinga står det «elevar som har det vanskeleg». Det er ein vid skildring som er meint å dekkje dei elevane som får spesialundervising. Det finst eit breitt spekter av vanskar, slik som til dømes ADHD, autisme, synsvanskar, språkvanskar (DLD), utagerande relasjonsvanskar m.m. Desse vanskanne kan opptre aleine, men også ofte saman, noko som kan gjere situasjonen meir komplisert og dermed kan krevje meir av relasjonskompetansen til spesialpedagogen. Vanskanne vert då kalla «komorbide vanskar» (Lyster, Melby-Lervåg & Hofslundsengen, 2019, s.344). "Elevar som har det vanskeleg" er også ei skildring som byggjer opp kring haldninga om at det finst ikkje vanskelege elevar, men heller elevar som har det vanskeleg, noko eg sjølv meiner er ein viktig nyanseforskjell.

Utgangspunktet for relasjonskompetanse-omgrepet til Jan Spurkeland, er hans arbeid med relasjonsleiing (Spurkeland, 2020, s.19). Hans undersøkingar viste at relasjonskompetanse hjå ein leiar har sterk samanheng med evna til å skape resultat. For å avgrense relasjonskompetanse til noko som skulle vere handterleg og mogleg å anvende i praksis- og utviklingsarbeid, konstruerte Jan Spurkeland eit verktøy han kalla «radarhjulet» (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.9). Dette vart konstruert over fleire år frå midten av 1990-talet og fram til 2001. Det består av fjorten ulike dimensjonar som alle vert sett på som sentrale for god relasjonskompetanse, og ser slik ut:



Figur 1. Radarhjulet. Frå *Relasjonskompetanse: resultat gjennom samhandling* (s.18), av J. Spurkeland, 2020, Universitetsforlaget. Attgjeven med tillating.

Sjølv om det er fjorten dimensjonar i Spurkeland sitt radarhjul, har eg i denne studien valt å rette hovudfokus mot tre – menneskeinteresse, tillit og emosjonell modning. Spurkeland og Lysebo (2021, s.10) meiner desse er dei tre overordna dimensjonane for god relasjonskompetanse, medan dei andre dimensjonane er støttedimensjonar for desse. For å avgrense oppgåva, har eg valt å sjå på dei overordna dimensjonane kvar for seg, samstundes som at eg ser på støttedimensjonane som éi heilheit. I og med at alle dimensjonane har sterk samanheng og påverkar kvarandre gjensidig (Spurkeland, 2011, s.67), har det vore naturleg for meg å også kople dei mot kvarandre. Eg vil kome meir inn på korleis dette er gjort i kapittelet om metode.

Av radarhjulet (figur 1) ser ein at utanom dei tre overordna dimensjonane menneskeinteresse, tillit og emosjonell modning, er det igjen elleve dimensjonar som vert rekna som støttedimensjonar. Desse støttedimensjonane skal eg som nemnt sjå på som éi heilheit, og for å avgrense oppgåva ytterlegare, har eg valt å sjå vekk frå fylgjande støttedimensjonar: konflikthandtering, synlegheit, kreativitet, prestasjonshjelp og resultatorientering. Konflikthandtering har eg valt å innsnevre til ein ny støttedimensjon (utanfor toleransevindaugget), som eg kjem tilbake til i neste avsnitt. Når det gjeld synlegheit og kreativitet ser eg på dei som «mindre tunge» dimensjonar. Synlegheit, som inneber tilgjengelegheit, fysisk tilvære i sosiale situasjonar, oppsøkande åtferd, tid til samtalar og tydelegheit (Spurkeland, 2020, s.167), kan ein dessutan tenkje seg går innunder den overordna dimensjonen, menneskeinteresse. Vidare meiner eg at kreativitet, som mellom anna handlar om at menneske byggjer relasjonar gjennom felles skapande arbeidsprosessar (Spurkeland, 2020, s.201), kan koplast mot både støttedimensjonane relasjonsbygging, utvikling/motivasjon og humor. Når det gjeld støttedimensjonane prestasjonshjelp og resultatorientering, er dei på mange måtar eit resultat av dei tolv andre dimensjonane (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.10), og kan i så ein måte sjåast på som ei oppsummering av desse. For meg gir det dermed meining å ikkje inkludere dei i eit avgrensa utval støttedimensjonar.

Vidare har eg føydd til elevmedverknad og utanfor toleransevindaugget som støttedimensjonar, noko det er fleire grunnar til. Elevmedverknad ser eg på som eit sentralt element i kva som vert oppfatta som god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog, noko som vert underbygd av diverse relasjonslitteratur (Elvén, 2017, s.73; Klinge, 2021, s.27; Spurkeland, 2020, s.135). Det at elevmedverknad også er nemnt som eige punkt i overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15), støtter opp om relevansen. Utanfor toleransevindaugget inneber at ein elev enten er overstimulert, til dømes på grunn av stress, eller er understimulert, til dømes fordi han/ho er sliten og lite motivert for å lære (Brøyn, 2018, s.13). Korleis møte ein elev som er utanfor toleransevindaugget vert dermed viktig. Eg ser dessutan på utanfor toleransevindaugget som ein innsnevring av støttedimensjonen konflikthandtering, noko som gjer at eg får avgrensa oppgåva ytterlegare, samt sett på eit aspekt eg ser på som interessant.

For å finne meir ut av kva som vert oppfatta som god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog i møte med elevar som har det vanskeleg, har eg intervjuva fem spesialpedagogar der spørsmåla kan knytast mot både dei overordna dimensjonane og støttedimensjonane. Elles vil eg vidare i teksten bruke «elevinteresse» og ikkje «menneskeinteresse» då det er ein meir naturleg formulering i denne

teksten sidan det handlar om elevar. Det gjer at eg i denne studien vil sjå på fylgjande hovudkategoriar:

- Elevinteresse
- Tillit
- Emosjonell modning (inkluderer også humor og utanfor toleransevindaug)
- Støttedimensjonar (relasjonsbygging, kommunikasjonsdimensjonane dialogdugleikar individ, dialogdugleikar gruppe og tilbakemeldingar, elevmedverknad og motivasjon).

Dimensjonane humor og utanfor toleransevindaug ser eg på emosjonelle dimensjonar, og derfor er dei inkludert i den overordna dimensjonen «emosjonell modning». Det vert underbygd av Spurkeland og Lysebo (2021, s.10).

#### 1.4 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva er delt inn i seks hovudkapittel. Eg vil no presentere kva dei ulike kapitla omhandlar, for å gi lesaren ein tydeleg oversikt og eit vegkart gjennom oppgåva.

I dette *første* kapitlet har eg gitt ei utgreiing for betydninga, bakgrunnen og motivasjonen for val av tema, samt lagt fram problemstilling og omgrepsavklaringar.

Kapittel *to* lyftar opp relevant teori kring relasjonskompetanse som belyser problemstillinga mi. Her vil eg drøfte Jan Spurkeland sine teoriar, som eg har valt å ta utgangspunkt i, samstundes som eg fletter inn anna aktuell teori og eksisterande forskning der det er relevant. Eg vil mellom anna kome inn på elevinteresse, tillit og emosjonell modning – dei tre overordna dimensjonane Spurkeland nemner for god relasjonskompetanse, og dei vektlagde støttedimensjonane til desse tre.

I kapittel *tre* vil eg gjere greie for dei ulike metodiske vala eg har teke i forskingsprosessen. Eg vil her forsøkje å tydeleggjere og grunngje kvart val, samt gjere forskinga transparent for lesarane.

I det *fjerde* kapitelet vil eg presentere relevante funn frå intervju mine.

Desse funna vil eg i kapittel *fem* drøfte på bakgrunn av den teoretiske forankringa mi. Eg vil på denne måten forsøkje å svare på problemstillinga.

Avslutningsvis vil eg i kapittel *seks* forsøkje å kome med ein konklusjon i form av ein oppsummering og betraktningar om behovet for vidare forskning.

## 2.0 Teoretisk forankring og forskingsgrunnlag

I dette kapitlet skal eg sjå på denne masteroppgåva si teoretiske forankring. Eg drøfter Jan Spurkeland sine teoriar, som eg har valt å ta utgangspunkt i, samstundes som eg flettar inn referansar til anna aktuell teori og eksisterande forskning der dette er relevant.

Før eg kjem inn på Spurkeland sin teoriar, vil eg understreke kor sentralt gode og trygge relasjonar mellom lærar og elev er. Dette gjer eg for å ytterlegare få fram viktigheita av god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog i møte med elevar som har det vanskeleg. Born har nemleg eit grunnleggande behov for trygge relasjonar, og dei opplever tryggleik når dei vert sett og anerkjent (Brandtzæg, 2016, s.12-13). Brandtzæg et al. (2016) hevdar vidare at fordi born bruker så mykje av tida si på skulen, treng dei at lærarane ikkje berre tek ansvar for undervisinga, men også kvaliteten på relasjonane. I samspel mellom lærar og elev er kvaliteten på samspelet og konsekvensane det fører til utelukkande læraren sitt ansvar (Juul & Jensen, 2003, s.123). I forlenginga av det Lund (2017) seier om at læraren då kan fungere som ein ressurs, viser forskning at om det motsette er tilfellet, kan læraren vere ein risikofaktor i seg sjølv (Decker et al., 2007; Hamre og Pianta, 2001; Overland, 2007, referert i Reite, 2016, s.59). Risikofaktorar er hendingar, høve, eller karaktertrekk som aukar sannsynet for eit bestemt uønska utfall (Pianta, 1999, referert i Reite, 2016, s.59). Thomas Nordahl (2005, s.111) peikar i samband med dette på at lærarar som ikkje greier å sørge for at grunnleggande behov som verdsetjing og anerkjening vert dekte i skulen, men tvert imot let eleven oppleve mykje kritikk og nederlag, kan vere med på å skape negative konsekvensar for eleven si utvikling.

Spurkeland (2011, s.64-65) meiner lærar-elev-relasjonen er sjølve kjernerelasjonen i skulen si verksemd, og at denne samhandlinga bør ha stor merksemd i norsk skule. Dette er fordi skulen er bygd på samhandling for å nå ønska mål. I så ein måte er relasjonskompetanse eit verktøy for å bygge ein sterk relasjon. Spurkeland og Lysebo (2021, s.9) hevdar relasjonskompetansen er avgjerande for samarbeid, læring, arbeidsmiljø og effektivitet. Eg vil no kort ta føre meg radarhjulet sine tre overordna dimensjonar for god relasjonskompetanse – menneskeinteresse/elevinteresse, tillit og emosjonell modning (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.9).



Heilt kort handlar menneskeinteresse/elevinteresse om menneskesyn, generell menneskekunnskap, interesse for menneske og spesiell interesse for enkeltmennesket. Tillit er haldningar, evner og dugleikar til å byggje tillit. Og emosjonell modning er haldningar, evner og dugleikar til å vise emosjonell modning, empati og emosjonell intelligens (Spurkeland, 2011, s.66). Felles for desse er det humanistiske menneskesynet der elevane skal verte møtt på bakgrunn av sine egne føresetnadar. Haldninga skal vere at ein kan vere med på å utvikle eleven med respekt for den unike personlegdommen kvar enkelte har, og at alle har eit vekstpotensiale i seg. I forlenginga av det, hevdar Drugli (2012, s.45) at ein relasjonskompetent lærar ser den enkelte elev som ein sjølvstendig aktør i sitt eige liv, og viser respekt for eleven sin integritet. Eg vil no sjå nærare på kva Spurkeland sin teori seier om dei tre overordna dimensjonane (elevinteresse, tillit og emosjonell modning), før eg etterpå vil ta føre meg støttedimensjonane (relasjonsbygging, dialogdugleikar individ, dialogdugleikar gruppe, tilbakemeldingar, elevmedverknad og motivasjon). .

## 2.1 Elevinteresse

Elevinteresse står først i Spurkeland (2020, s.25) sitt radarhjul for å markere det grunnleggande elementet i relasjonskompetanse. Denne dimensjonen kan ein sjå på som eit premiss for dei andre dimensjonane då genuin elevinteresse legg grunnlaget for god relasjonell samhandling. I fylgje Spurkeland (2020, s.26) er det store forskjellar på lærarar si elevinteresse. Det kjem gjerne til uttrykk ved at enkelte lærarar ikkje oppdagar dei djupare trekka hjå eleven, men berre det som er overflattisk. I slike tilfelle er læraren hovudsakleg fagorientert og overser eleven. Ei slik tilnærming er i fylgje Simonsen og Befring (2018, s.12) ein risikopedagogikk, der lærings- og meistringsglede ofte vil kome i eit skuggetilvære prega av nederlag og at eleven kjedar seg. Dei hevdar vidare at dette vil vere ein neglisjering av elevane sine rettar og behov for eit verdig lærings- og livsinnhald. Sjansen vil då vere stor for at eleven i staden for å kjenne seg oppløfta, kjenner på det motsette (Fallmyr, 2020, s.173).

På spørsmål om kva som er grunnelementa i elevinteresse, og korleis ein kan vite at ein person har desse kvalifikasjonane, nemner Spurkeland og Lysebo (2021, s.20) uttrykket «relasjonelt initiativ». Det handlar om å vise interesse for andre og møte dei med blikk og merksemd. Brandtzæg et al. (2016, s.109) underbyggjer dette poenget og presiserer kor viktig det er at læraren viser velvilje og omsorg, til dømes gjennom å sitje ved sida av eleven, smile og snakke med roleg stemme. Vidare bør samhandlinga vere prega av det Øvreeide (2009, s.74) kallar «emosjonell inntonning». Han skildrar det som evna til å tone seg inn til kjensler, tankar, intensjonar og behov hjå den andre. Det kan til dømes

vere å forstå at eleven i augneblikket er oppteke med noko anna, viser motstand eller er utilpass, eller at dei har det vanskeleg på ein eller anna måte. Øvreeide (2009) meiner vidare at når eleven erfarer at det finst ein positiv interessert vaksen som anerkjenner og aksepterer eleven si oppleving, oppstår kjensla av å vere verdifull. Det er eit viktig prinsipp og ha med seg inn i støttande samtalar med elevar som har det vanskeleg.

### 2.1.1 Grunnleggande relasjonelle eigenskapar

Då Rimm-Kaufmann skal skildre kjenneteikn ved ein positiv relasjon mellom lærar og elev, er det første han nemner at læraren viser at han/ho trivst og likar å vere saman med eleven (2011, referert i Drugli, 2012, s.55). Om ein skal sjå nærare på Spurkeland (2020, s.27) sine hovudkomponentar i elevinteresse, kan ein dele inn i fire grunnleggande relasjonelle eigenskapar:

1. generell positiv nysgjerrigheit på eleven
2. aktivt engasjement i andre elevar
3. sosial/relasjonell intelligens
4. evne til å vise positive kjensler til andre

Desse eigenskapane representerer først og fremst haldningar og evner, ikkje konkrete dugleikar. *Generell positiv nysgjerrigheit* på eleven handlar først og fremst om evna til å observere sympatiske sider ved eit anna menneske (Spurkeland, 2020, s.27). Det vil seie at ein legg merke til positive trekk og evner ved andre. Sjølv om det stundom kan vere enkelt å fokusere på det negative då det gjerne er mest framståande, har alle elevar sine ressursar og sterke sider (Berg, 2007, s.29). Ei slik ressurstilnærming har spesialpedagogikken fokusert meir på med åra (Draugsvoll, 2016, s.20). For Draugsvoll (2016) gjer det at eleven kan kjenne seg anerkjent og sett, som ein likeverdig deltakarar, saman med dei andre elevane. Ein vil då også unngå at diagnosen eller eleven sitt problem, som er ein merkelapp, kjem i fokus. Dette vil ikkje vere naivitet og truskuldighet, men handlar heller om å setje fokuset på det ein liker ved eleven og gi han/ho ein fair sjanse til å vise det beste i seg sjølv (Spurkeland, 2020, s.27). Det vil i fylgje Spurkeland bety at førehandsdømming og inntrykk frå ein tredjeperson ikkje vert avgjerande for hovudintrykket av eit nytt kjennskap. Dette handlar om det som heiter «relasjonell integritet», nemleg at ein sjølvstendig skapar sitt eige mentale bilete av andre.

Når det gjeld *aktivt engasjement i elevar*, handlar det i stor grad om å sjå heile mennesket (Spurkeland, 2020, s.28). Dette vil eg kome meir tilbake til i neste del (2.1.2 Heile mennesket), men heilt kort handlar det om å forstå 24-timarsmennesket og sjå heilskapen i eleven. Gjer ein det, vil ein i fylgje Spurkeland forstå at å vere lærar handlar om å behandle elevar ulikt, men rettfærdig (Spurkeland, 2020, s.20). Dette handlar om tilpassa opplæring, som er eit grunnleggande prinsipp i opplæringslova, uttrykt i §1-3, der det står at opplæringa skal tilpassast eleven sine evner og føresetnadar (Bunting, 2014, s.20). Dette vil kunne spele positivt inn på motivasjon, arbeidsinnsats og utvikling (Spurkeland, 2020, s.45-46). Ein lærar som gir ein tilpassa respons er sentralt for både å byggje og halde ved like gode relasjonar til elevane (Drugli, 2012, s.53).

Relasjonen mellom ein lærar og ein elev beveger seg langs ein skala mellom positive og negative samspel (Klinge, 2021, s.19). Om ein som lærar er *sosialt intelligent*, altså at ein har evner til å forstå intensjonar, motiv og ynskje hjå andre menneske, vil det vere fordelaktig for positivt samspel (Spurkeland, 2020, s.30). Likevel er det ikkje ein garanti for at relasjonar vert bygd. Det er nemleg slik at om ein sosialt intelligent lærar ikkje skapar djupe interpersonlege festepunkt, kan ein ende på eit overflatisk nivå. Det kan då hende at den sosialt intelligente har kvantitet i sine relasjonar og ikkje kvalitet. Det vil då vere ein respektrelasjon som har elementære kjenneteikn på relasjon, men ikkje djupleik. Relasjonen kan då lett gå i oppløysing sidan det ikkje er nokre emosjonelle festepunkt. I og med at lærar-elev-relasjonen er unik, og at det er få relasjonar som er viktigare, har læraren ein unik sjanse til å skape emosjonelle festepunkt (Fallmyr, 2020, s.23). Det vil eg kome meir inn på seinare i delen om emosjonell modning.

Den siste grunnleggande relasjonelle eigenskapen Spurkeland nemner, er *evna til å vise positive kjensler*. Det handlar om at læraren investerer kjensler i samhandlinga og set pris på eleven for den han/ho er (Spurkeland, 2020, s.32). Då vil sjansen vere større for at begge opplever ein sosial og relasjonell gevinst ved samværet, og relasjonen endrar karakter til å verte emosjonell. Det gjer at ein sosialt intelligent person, som skildra over, kan gå i frå å ha ein respektrelasjon til å ha ein venlegheitsrelasjon til ein elev. Dette vil gjere at eleven lærer betre. Vidare hevdar Spurkeland (2020, s.33) at lærarar som meistrar venlegheitsrelasjonen, vil oppleve ei rekkje positive konsekvensar. Det vil då kunne verte ein høg relasjonell kapital, som er ein person sin samla sum av positive relasjonar.

### 2.1.2 Heile mennesket

Menneska si forståing av kvarandre er grunnlaget i alle relasjonar (Bulie, 2014, s.66). Ein lærar må kjenne 24-timarsmennesket og sjå heilskapen i eleven. Dette er eit relasjonelt grunnlag for å leie og rettleie andre elevar (Spurkeland, 2020, s.28). Ein måte å verte betre kjent med eleven på ein systematisk måte er å sjå på det Spurkeland og Lysebo (2021, s.22) kallar «heile mennesket», der ein tek utgangspunkt i dei fem F-ane:

- Fagmennesket
- Familiemennesket
- Fritidsmennesket
- Fortidsmennesket
- Framtidsmennesket

Rimm-Kaufmann peikar også på at fleire av dei fem F-ane er sentrale for om det vert ein positiv relasjon mellom lærar og elev (2011, referert i Drugli, 2012, s.56). Læraren må aktivt bruke desse for å forsøkje å forstå kva som skal til for at eleven skal lykkast på skulen. Dette gjeld særleg elevar som har det vanskeleg. Spurkeland og Lysebo (2021, s.22) skildrar dei fem F-ane på denne måten: *Fagmennesket* handlar om kva ein elev har skaffa seg av faglege erfaringar, *familiemennesket* handlar om elevane sine kjærleiksrelasjonar, kven ein slepp tettast inn på seg, dei ein har emosjonelle bindingar til som gir og krev energi, *fritidsmennesket* handlar om kva eleven ynskjer å bruke fritida si på, kva aktivitetar det er, kva talent eleven har og korleis eleven kan realisere seg sjølv, *fortidsmennesket* er eleven si historie som fortel noko om kulturbakgrunn, verdiar, oppvekst og historie, og dette kan gi læraren kunnskap som vil gi moglegheit til ein respektfull og audmjuk tilnærming til eleven og til slutt *framtidsmennesket* som handlar om eleven sine tankar og draumar om vidare personleg og karrieremessig utvikling, noko det kan ligge mykje energi, håp og moglegheiter i.

Dersom læraren set seg inn i dette, vil læraren kjenne eleven betre, og det vil verte enklare å tilpasse undervisinga (Drugli, 2012, s.56). Kjenner til dømes læraren til eleven sine interesseområde, kan ein forklaring på eit fagleg problem knytast opp mot denne interessa, noko som truleg aukar eleven sin motivasjon for å forstå det læraren forklarar. Det vil også kunne vere til stor nytte i andre

samanhengar, til dømes i ein inntoningsfase med eleven der ein kan bruke fotballkampen mellom Manchester United og Liverpool eller siste nytt om valet i USA som inntoning, om fotball/amerikansk politikk er ei interesse hjå eleven. Det er nemleg slik at kvar einaste vellukka inntoning bidreg til å auke overskotet på relasjonskontoen – uansett om det omgår det faglege, fritidsinteresser eller noko anna (Klinge, 2021, s.20). Det som går føre seg i undervisningssituasjon er påverka av om nettopp relasjonskontoen er i minus eller pluss.

Eleven er ein heilskap som langt overgår det han eller ho har prestert fagleg (Spurkeland, 2020, s.29). Kjennskap til eit menneske er som å lese ein lang roman i sjølvbiografisk form. Livshistoria, som jo omhandlar *fortidsmennesket*, utgjer den ballasten eleven møter skulen med. I fylgje Spurkeland (2020) vert respekt og audmjukheit bygd gjennom innleving i eit anna menneske si livserfaring. Ved å kjenne noko i eleven sitt livsløp, kan læraren oppnå både dialog og respekt. Når det gjeld *framtidsmennesket*, kan det å sjå på elevane sine ambisjonar og mål vere noko ein kan ta med seg inn i skulekvardagen (Spurkeland, 2011, s.110). Dette kan vere både motiverande og skape ei utvikling hjå eleven. I tråd med dette, hevdar Klinge (2021, s.67) at born tileignar seg best kunnskap om verda når den er relatert til deira verkelegheit, og når den vert opplevd som relevant.

## 2.2 Tillit

Tillit er berebjelken i alle relasjonar (Spurkeland, 2020, s.37). Det er ei kjensle som vert utvikla gjennom interpersonlege erfaringar og vert bygd ved repeterte tillitsvekkande handlingar. Hargreaves (1996, referert i Spurkeland & Lysebo, 2021, s.25) definerer tillit som tiltru til eit anna menneske si pålitelegheit. Då handlar det først og fremst om kjensla som oppstår mellom menneske som har grunn til å stole på kvarandre. Ein kvar lærar-elev-relasjon vil få ein form for tillit som baserer seg på opplevd velvilje, samt læraren og eleven si evne til å føle på tillit (Spurkeland, 2020, s.40). Spurkeland påpeikar vidare at tillit aldri er ein konstant, men at den heile tida beveger seg med opplevingar og erfaringar på begge sider av eit nøytralt nullpunkt. Tillit er ikkje noko ein kan krevje hjå nokon, det er noko ein må gjere seg fortent til, og som ein får hjå den andre parten (Skjervheim, 1995, referert i Drugli, 2012, s.51).

### 2.2.1 Korleis skape tillit?

I relasjonen mellom lærar og elev, er det læraren som har ansvar for å leggje til rette for at elevane skal få tillit til læraren gjennom sin måte å møte elevane på (Drugli, 2012, s.52). Dette er fordi læraren er den vaksne og profesjonelle part i relasjonen. Korleis kan så læraren leggje til rette for at

dette skjer? Vel, kort fortalt så vert tilliten styrka ved positiv samhandling og svekka av negativ samhandling (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.26). Grunnlaget for tillit oppstår i fylgje Spurkeland (2020, s.52) i skjebnesvangre sekund av det første møtet mellom menneske. Ein vil då intuitivt kjenne om det er tillit eller mangel på tillit, som ei rørsle mot varme eller kulde. Ser ein på overordna del av læreplanen, vil ein god lærar som tidlegare nemnt, ha innsikt i korleis ein kan skape desse varme relasjonane. I samband med det, meiner Nordahl at læraren må vere føreseieleg, halde avtalar, vere truverdig, rettferdig, forståingsfull, imøtekomande og lyttande i kontakt med ein elev (2010, referert i Drugli, 2012, s.52).

Schindler og Thomas (1993, s.563) deler tillit opp i fem område:

- *Integritet*: samsvar mellom tale og handling
- *Kompetanse*: fagleg og mellommenneskeleg kunnskap
- *Konsistens*: ein er føreseieleg og konsekvent
- *Lojalitet*: villigheit til å stille opp for ein annan person og støtte vedkommande
- *Openheit*: ein framstår som ærleg og sanningstru

Desse fem punkta er spesielt knytt til dugleiks- og åtferdsdelen av tillit (Spurkeland, 2011, s.77). Om ein som lærar kan tilfredsstille desse fem punkta slik at det kan verte ein tillitsfull relasjon med eleven, kan det dessutan bidra til å auke både motivasjon og produktiviten. Ei svensk undersøking viser at motivasjonen søkk frå 76% til 24% og produktiviteten frå 71% til 19% dersom leiaren, til dømes ein spesialpedagog, mister tillit (Norges Juristforbund, 2011, referert i Spurkeland, 2020, s.39). Også verdt å merke seg, er at tillit kan gjelde for delar av relasjonen (Spurkeland, 2020, s.46). Det kan til dømes oppstå høg fagleg tillit mellom ein lærar og ein elev, men lågare personleg tillit. Likevel kan det i fylgje Spurkeland (2020) vere meiningsfullt å snakke om totaltillit då det er totalstyrken som avgjer om «tillitsbrua» held i «storm og uvær».

Lærarar som vil byggje tillit, må bruke tid på å sjå sine elevar (Spurkeland, 2020, s.74). Ingenting er ei sterkare anerkjenning for eit menneske enn å verte sett, og samstundes verdsett. Anerkjenning inneber i seg sjølv ein genuin respekt for eleven og eleven si åtferd (Drugli, 2012, s.50-51). Sjølv om læraren har større makt i relasjonen med eleven, vil anerkjenning føre til eit likeverdig samspel partane i mellom (Drugli, 2012). Ein vil då ha ein subjekt-subjekt-haldning, der ein anerkjenner og

forstår eleven, som vil kjenne seg likeverdig (Schibbye & Løvlie, 2017, s.51-52). Anerkjennning og forståing på alle nivå bidreg dessutan til utvikling av sjølvtilitt, sjølvvørnads og ein opplever seg som verdifull i fellesskapet (Aubert & Bakke, 2018, s.33). Det motsette vil medføre krenking. Om ein lærar til dømes seier til ein elev: «så flott at du prøvde, sjå no fekk du det til!», så vil eleven kunne oppleve dette som ei anerkjennning, som gjer at det vert skapt ein tillit, som igjen stimulerer til mellom anna eleven si openheit for ny kunnskap (Brandtzæg et al., 2017, s.11-12). Det å sjå, verdsetje og anerkjenne står dermed sentralt for å kunne skape ein tillit, i tillegg til at det får andre positive fylgjer.

Ein lærar kan jobbe hardt for å få ein elev sin tillit og likevel møte avvising eller likegyldigheit (Drugli, 2012, s.51). Læraren vil då kunne oppleve å verte såra eller irritert. Dersom dette skjer, er det viktig å ta eit skritt tilbake og tenkje over det som har skjedd og kvifor. Drugli (2012) er oppteken av at ein som lærar må ha i bakhovudet at det kan vere snakk om ein elev som ikkje er vane med å verte møtt med tillit, og at det kan krevje både innsats og uthald for at eit tillitshøve etter kvart skal kunne oppstå. Det kan også vere at eleven basert på tidlegare erfaringar har grunn til å vere skeptisk. Tillit er dessutan personleg (Spurkeland, 2020, s.44). Det er knytt til individet og derfor er ikkje tillit alltid eit balansert resultat av interaksjonar. Eit menneske som søker tillit i ein relasjon, må uansett bygge den stein på stein (Spurkeland, 2020). Ein lærar og elev må bevise sin gjensidige tillit ved repeterte tillitsvekkjande handlingar over tid, for tillit treng tid.

I forlenginga av at tillit treng tid, er det også verdt å merke seg at samstundes som tillit vert bygd opp over tid, kan den endre seg gjennom ulike erfaringar i relasjonen til den andre (Øverli & Aandahl, 2021, s.21). Døme på situasjonar der tillitshøvet raskt kan endre seg i positiv eller negativ retning, er i såkalla «relasjonelle eksistensielle situasjonar» – RES – som handlar om avgjerande og relasjonelt viktige hendingar som pregar høvet mellom to menneske (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.27). Er det situasjonar der ein som lærar viser seg som ei «klippe» eleven kan støtte seg til i ein vanskeleg situasjon, eller som ein nær vaksenperson eleven kan ha det kjekt med under lykkelege omstende, kan det vere utløyssande for at eleven der og då har sterk tillit til læraren. Spurkeland og Lysebo (2021) hevdar at relasjonen då kan verte fjellsterk. Motsett, dersom ein som lærar sviktar ein elev i ein slik sensitiv situasjon, kan relasjonen og tilliten verte øydelagt for alltid.

Dei overordna dimensjonane tillit og emosjonell modning kan vevast tett inn i kvarande (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.24). RES, som skildra i førre avsnitt, er eit døme på det (Spurkeland, 2011, s.72).

Før eg kjem inn på emosjonell modning, vil eg sjå litt vidare på den emosjonelle sida av tillit. Den emosjonelle komponenten i ein relasjon påverkar nemleg tilliten (Spurkeland, 2011, s.71). Det er til dømes slik at om ein elev som opplever å verte likt av ein lærar, vil han/ho merke at det skjer noko med relasjonen. Ein av konsekvensane kan vere at tilliten veks. Ein lærar må då i fylgje Spurkeland (2011) jobbe med den emosjonelle delen av ein relasjon for å byggje tillit. Her gir det meining å dra parallellar til det Fallmyr (2020, s.54) skildrar som emosjonell intelligens. Det handlar om at læraren har ei evne til å forstå og bruke kjensler til mellommenneskeleg problemløysing og tilpassing til omgivnadane. Dette vil eg kome meir inn på i dei neste avsnitta.

### 2.3 Emosjonell modning

Emosjonell modning er i fylgje Spurkeland (2020, s.131) den mest inverknadsrike dimensjonen av dei alle. Den er truleg også den tyngste då den vert påverka av dei fleste andre dimensjonar. Spurkeland (2020) skildrar vidare emosjonell modning som eit svært omfattande tema som inneheld alt ein har av kunnskap om og innsikt i menneske sitt kjensleliv. Det betyr vår emosjonelle hjerneverksemd, våre emosjonelle uttrykk og åtferd og emosjonar si relasjonsregulerande effekt. Goleman (2002, referert i Spurkeland, 2011, s.31) hevdar at ein får vite noko om dette gjennom innsikt i eigne og andre sine kjensler, og det er forskingsmessig konstatert at denne innsikta er av vesentleg betydning for alle som jobbar med menneske. Spurkeland og Lysebo (2021, s.29) påpeikar vidare at emosjonar påverkar oss bevisst og ubevisst og kan definerast som ein type motivasjon som gir retning og energi. Det er i så ein måte emosjonane mellom oss som ubevisst eller bevisst styrer handlingane våre, pregar dei forventningane me har, og styrer stemninga i rommet.

Ein lærar som er sensitiv, omsorgsfull, emosjonelt intelligent, empatisk og relasjonelt dyktig vil ha gode føresetnadar for å handtere unge menneske (Spurkeland, 2011, s.131). Den som manglar mykje av dette, vil på den andre sida kunne vere skadeleg for unge menneske. Elevar som har det vanskeleg, treng full tryggleik og optimale relasjonar som toler deira sterke kjensler og uttesting (Fallmyr, 2018, s.160). Dei mest sårbare barna toler til dømes dårleg avvising, kritikk (kvifor-spørsmål kan vere nok til å aktivere sinne, sjølvhat og skam hjå nokre) og høge krav, fordi dei er hypersensitive overfor kjensler som skam og frykt. For ein lærar handlar det då om å ta naudsynte omsyn (Elvén, 2017, s.29).

Ein elev gjer alltid det som gir mest meining i ein situasjon. Dersom målet til dømes er mindre åtferdsproblem, må ein som lærar legge til rette for at elevane skal kunne oppføre seg, ved å skape



situasjonar som gir mening for dei (Elvén, 2017, s.37). Eit døme på dette er at for mange elevar er det ein meningslaus regel at ein på mange skular ikkje har lov til å gå med hue eller kaps innandørs, då det er ein del av identiteten til eleven (Elvén, 2017, s.34-35). Dette vil kunne skape negative emosjonar hjå eleven, som igjen kan føre til at eleven kjem ut av toleransevindaugget. Korleis kan ein som spesialpedagog då vise emosjonell modning i møte med eleven? Dette vil eg kome inn på i ein eigen del seinare i dette delkapittelet. Eg vil først sjå på korleis spesialpedagogen gjennom sine evner, haldningar og kunnskapar kan forsterke eller svekkje relasjonen med ein elev.

### 2.3.1 Forsterkar eller svekkjer relasjonen

Relasjonen mellom lærar og elev vil vere prega av i kva grad eleven opplever støtte frå læraren (Reite, 2016). Forsking viser at oppfatta emosjonell støtte i skulen er knytt til positive konsekvensar for alle elevar, men særleg for nokre grupper, mellom anna born med lærevanskar (Melodie et al., 1997), og born som av ulike grunnar er definerte som risiko (Vantassel-Baska, 1994). Ei irettesetjing i ein situasjon som ikkje gir mening for eleven, slik som i hue-/kaps-dømet over, kan ein tenkje seg er med på å svekkje relasjonen. Dømet kan ein sjå føre seg kan opplevast som ein RES-situasjon, som eg har vore inne på tidlegare. Då vil relasjonen få seg ei kraftig svekking – eller ei styrking i løpet av nokre sekund, til dømes dei sekunda ein irettesett ein elev som har på hue/kaps inne (Spurkeland, 2020, s.265). Dette betyr ikkje at læraren ikkje skal ta styringa. Om kjenslene til elevane vert overdrivne og fører i retning av destruktivitet og aggressivitet, må læraren markere på det (Spurkeland, 2011, s.135). Slike situasjonar bør ein som lærar streve etter å ikkje kome i. Ein snarveg for å unngå dette, og som kan skape mening for eleven, er å auke føreseielegheita (Elvén, 2017, s.36). Dette kan ein til dømes gjere ved å skrive ein tydeleg plan, gi eleven oversikt og stryke over det som er ferdig. I eit friminutt som for enkelte kan vere ustrukturert, kan ein til dømes i ein fotballaktivitet ha ein pedagog som er spelande dommar. Det kan i fylgje Elvén (2017) vere med på å skape ein meningsfull struktur for dei elevane som har vanskar med å navigere sosialt. Dette handlar om å vere eit hestehovud framføre, kontra at ein vert hengande på slep (Rønhovde, 2018, s.251). Det vil seie at ein er i førekant og reagerer før ting skjer, heller enn at ein skal reparere når skaden først har skjedd.

I samband med det å oppleve mening, hevdar Bech et al. (2015, referert i Spurkeland & Lysebo, 2021, s.30) at kjærleiken gir alt anna mening. Elevane skal då i fylgje Spurkeland og Lysebo (2021) kjenne på venlegheit og varme når dei møter læraren. Pianta et al. (2002, referert i Drugli, 2012, s.54) vektlegg også varme som eit kjenneteikn på ein god relasjon mellom lærar og elev. Saman med

aksept vil det kunne bidra til at elevane kjenner seg akseptert og anerkjent som den dei er, og at dei føler at læraren bryr seg om dei og kan gi omsorg ved behov. Tveit (2012, s.27) peikar på at ein som lærar aldri må gløyme at uansett kva eleven gjer, må ein kunne bekrefte og verdsetje eleven som menneske. Ein kan fordømme deira handlingar, men ein må utan atterhald anerkjenne og bekrefte eleven sine styrkar og svakheiter og vise at ein bryr seg. Det å ha ein anerkjennande kommunikasjon prega av mellom anna forståing og innleving er då sentralt, særleg for sårbare grupper (Schibbye & Løvlie, 2017, s.49-50).

Emosjonar er eit slags varselsystem for kroppen som seier noko om korleis det står til (Reeve, 2009, referert i Spurkeland & Lysebo, 2021, s.29). Når partane, altså lærar og elev, investerer kjensler i samhandlinga, set pris på kvarandre og opplever ein sosial og relasjonell gevinst ved samværet, endrar relasjonen karakter og vert emosjonell (Spurkeland, 2020, s.32). Ein vil då kunne få ein synergieffekt av relasjonskvaliteten. Det vil vere positive kjensler, noko som vil føre til at eleven vil kunne lære betre, og læraren kjenne seg akseptert og dyktig. Slike kjensler er dynamiske, og det er fullt mogleg for ein lærar å styrke dei positive kjenslene (Klinge, 2021, s.61). Dette kan til dømes skje ved å innreie eit undervisningsrom slik at det verkar inspirerende. Det er eit døme på ei handling som kan dreie seg om det eg tidlegare har skildra som emosjonell intelligens. Goleman et al. (2002, referert i Spurkeland, 2020, s.32) understrekar viktigheita av dette ved å vise til at 80-90% av dei dugleikane emosjonell intelligens bidreg til, er det som skil framifrå leiarar frå dei gjennomsnittlege.

Vidare er det grunn til å tru at lærar-elev-relasjonen vert styrka ved at læraren er eit emosjonelt dyktig menneske. Dette fordi stemmebruk, kroppsspråk, ordval, augekontakt og fysiske nærversevner, som er kjenneteikn på det, er så viktig (Spurkeland, 2011, s.135). Ein lærar med dette repertoaret vil påverke på ein heilt anna måte enn ein som held formell eller kjølig avstand. Evna ein har til å lese emosjonelle uttrykk hjå enkeltelevar bør då vere til stades, noko som i stor grad handlar om psykologisk bevisstheit, samt empatisk tilvære (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.32). Psykologisk bevisstheit handlar om å lyfte blikket frå papira og sjå elevane, om å overvake og oppdage emosjonelle høyrse- og synsintrykk og registrere kva som skjer (Spurkeland, 2020, s.283). Empati handlar om å spørje og undersøke korleis eit anna menneske har det (Spurkeland, 2020, s.281-282). Her er det rett nok ei rekkje andre faktorar som må stemme om ein skal kome fram- og inn- til ein elev, utan at eg kjem til å gå meir inn på det her. Det som er nemnt i dette avsnittet, kan ein dra parallellar til det Reite (2016) nemner som emosjonell støtte, som inneber empati, vennlegheit og

omsorg. Reite (2016) hevdar vidare at når ein er ute etter elevar si oppleving av emosjonell støtte, er det knytt til opplevinga av å verte akseptert og sett pris på.

### 2.3.2 Utanfor toleransevindauget

I gode relasjonar vert alle kjensler verdsett, men ikkje all åtferd (Fallmyr, 2018, s.18). I samband med det, hevdar Fallmyr (2018) at ein av dei viktigaste eigenskapane til pedagogar er å tolerere variasjon i eigenskapar, dugleikar, veremåtar og behov, også det brysame og det uønska. Dette inneber at ein også kan tolerere ein elev som er utanfor toleransevindauget. Å vere utanfor toleransevindauget inneber at ein elev enten er overstimulert, til dømes på grunn av stress; eller er understimulert, til dømes fordi han/ho er sliten og lite motivert for å lære (Brøyn, 2018, s.13). Ein grunn til at det skjer, som ein spesialpedagog må ta høgde for, kan vere at eleven er traumatisert, og at enkelte situasjonar dermed vert ekstremt stressande (Befring & Uthus, 2019, s.509). Reaksjonar, som kan vere vanskeleg å forstå for dei rundt, kan verte triggja når eleven opplever situasjonar som minner om traumet, og kjensler som angst, sinne, skam og skuld, smerte eller andre fysiske sanseopplevingar kan oppstå (RVTS Øst, 2020). Om det let seg gjere, kan ein kartlegging av det som triggjar, gjere at ein på ein betre måte kan førebu seg viss ein i framtida kjem i situasjonar som liknar.

For at læring skal kunne skje, er det ein føresetnad at eleven ikkje er utanfor sitt toleransevindauget (Sylthe, 2021, s.15). Ein bør derfor som lærar streve etter at eleven/elevane er innanfor dette vindauget. Repetisjon og det å være i forkant kan då i fylgje Sælen (2021, s.34) vere gode spesialpedagogiske metodar. Øverli og Aandahl (2021, s.25) eksemplifiserer ein situasjon der dette kan vere særleg relevant ved å peike på overgangar frå ein aktivitet til ein annan. Ved å spørje ei elevgruppe korleis dei skal opptre i den nye situasjonen, kan dei på den måten vere meir delaktige, og det kan i etterkant også vere lettare å evaluere korleis dei meistra situasjonen, og kva dei eventuelt kan gjere annleis til neste gong. Vidare treng alle elevar, særleg «dei urolege», ein lærar som er kompetent og trygg, der det er ein fast struktur og føreseielegheit i opplæringa (Heide & Sylthe, 2021, s.40). Dette vil dempe uro. «Dei urolege» er i denne samanheng både dei som er det utanpå (hyperaktiv) og dei som er det inni seg (hypoaktiv).

Kva gjer ein så når ein elev er utanfor toleransevindauget? Vel, det vil i fylgje Fallmyr (2018, s.54-55), krevje emosjonell intelligens hjå læraren, der ein kan handtere kjenslene ved å oppdage dei, tole dei

og forstå budskapet som vert formidla, og så reagere føremålstenleg på dei. Å bruke seg sjølv som referanseramme, ved å setje seg inn i eleven sin situasjon, kan då vere meningsfullt (Rønhovde, 2018, s.26-27). Fallmyr (2018, s.56) seier vidare at ein god kjenslehandtering må vere tilpassa ein bestemt kjenslereaksjon, altså individet sin kjenslereaksjon der og då. Dette kan dreie seg om ein RES, som tidlegare skildra (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.27), der ein gjerne vert overstimulert på ein slik måte at ein kjem ut av toleransevindauget. Det som kan vere viktig å hugse på som lærar i slike situasjonar er at viss ein nyttar seg av eit markant kroppsspråk, krev blikkontakt eller stiller oss nærme eleven, vil affektsmitten berre auke, noko som resulterer i at eleven også vert meir bestemt (Elvén, 2017, s.67). Elvén (2017) meiner det er viktig å aldri krevje blikkontakt, aldri halde på blikkontakten i meir enn tre sekund, ta eit steg tilbake og avleie i staden for å konfrontere. Problemet i skulen i dag er ofte at dei med hyporeaksjonar fort vert oversett, medan dei som har hyperreaksjonar, vert møtte med lærarar som fort vert sinte og straffande, og som derfor raskt kan eskalere situasjonane (Nordhaug, 2018, s.63).

### 2.3.3 Humor

Humor er ein sentral del av det som omhandlar emosjonar (Spurkeland og Lysebo, 2021, s.10). Dette er i fylgje Spurkeland (2020, s.289) ein relasjonell dugleik som er lite skildra. Dette hevdar Spurkeland (2020) kan ha samanheng med at fleire assosierer humor med noko useriøst, som er ei svært misforstått haldning, då det er noko av det viktigaste i våre liv. Innanfor spesialpedagogikken ser det ut til at ein har gløymt humoren si betydning (Flaten, 2021, s.81). Humor er genuint knytt til menneske si optimisme, mentale helse, trivnad og sosiale kapasitet (Spurkeland, 2020, s.289). Vidare meiner Spurkeland (2020) at denne dimensjonen truleg er langt viktigare enn nokon forskarar har kunna dokumentert, og at det handlar om evna og dugleiken til mellom anna sjølvtilitt, livsmot, positive haldningar, kreativitet, meistring, kommunikasjon og relasjonsbygging. Ei dansk undersøking viser at når elevar i 7.klasse vert beden om å skildre kva som kjenneteiknar ein god lærar-elev-relasjon, vert humor saman med fagleg seriøsitet og interesse nemnd som kjenneteikn ved læraren (Juul, 2009, referert i Drugli, 2014, s.62).

Meir avgrensa, handlar humor om ein mental aktivitet som skapar munterheit og positive emosjonar (Spurkeland, 2020, s.292). Flaten (2021, s.81-82) hevdar dessutan at humor kan bidra til meir enn dette. Som pedagogisk verkemiddel, kan nemleg humor verke positivt på både læring og åtferdsregulering. Humor kan til dømes vere gull verdt for å rette merksemda til elevane mot undervisinga (Baird og Lambert, 2010, referert i Flaten, 2021, s.90). «Jazzer» ein inimellom opp

undervisinga med humor og artige aktivitetar, kan det då føre til at elevane si merksemd vert trekt mot læringsaktiviteten, og fokus og energi aukar, slik at jobbeøkta gir meir læringsutbytte. Eit anna aspekt med humor er at det fjernar usikkerheit i relasjonen og bringer inn ein avslappa tone som bidreg til tryggleik (Flaten, 2021, s.102). Flaten (2021) peikar vidare på at humor også kan ha den effekten at det avvæpnar ein situasjon som er i ferd med å verte vanskeleg (s.104), samt at det kan ha ei rekkje helsefremjande sider som at det kan redusere stress (s.117-118), ha god effekt på den psykiske helsa (s.114) og ha positive fysiske effektar som: reduksjon av stivheit i musklane og betring av pustefunksjon (s.124-125). Dei fysiske effektane kjem av latter, som gjerne vert tolka som eit teikn på humor og som signaliserer at ein har det bra (Flaten, 2021, s.124). Å le saman er dessutan ein av dei mest effektive måtane å kome på bølglengd igjen på (Klinge, 2021, s.21). Her kan i fylgje Klinge (2021) eit sprøtt avbrekk, eit YouTube-klipp eller ein vits vere ein snarveg.

Humor kan ein dele inn i to kategoriar; varm og kald humor (Spurkeland, 2021, s.152). Varm humor er det som styrkar relasjonen utan å skade eller støyte andre, medan kald humor er rammande og kan skade relasjonar ved å setje andre i gapestokk. Spurkeland (2021) hevdar vidare at kald humor er nær i slekt med mobbing, ofte har ein andre som objekt for nedsetjande kommentarar, og dermed kan dette vere destruktiv i ein relasjon. Ein kan her dra parallellar til det Flaten (2021, s.99) skildrar som positiv og negativ humor, der humoren enten kan fungere som eit sosial lim eller ha motsett effekt. Negativ humor vil kunne føre til stress, usikkerheit og angst (Flaten, 2021, s.126). Sarkasmar og det å vere nedsetjande overfor ein elev er døme på slik negativ humor (Flaten, 2021, s.90). På den andre sida har ein den positive humoren som mellom anna krev ei forståing av den sosiale settinga og situasjonen som stiller krav til utviklingsnivå, førestellingsevne og evne til å uttrykkje dette på ein måte som andre personar skjønar (Flaten, 2021, s.43). Spurkeland og Lysebo (2021, s.30-31) hevdar at tonefall og kroppsspråk vil vere sentralt, at det faktisk er langt viktigare enn den verbale budskapet, og læraren, med sin posisjon, har her ein stor moglegheit til å påverke stemninga i elevane positivt. I ei spørjeundersøking ved Gjesdal ungdomsskole og Bryne ungdomsskole i Rogaland kjem det fram at nettopp dette med kroppsspråk, tonefall, humør og humor hjå læraren betyr mykje for fleire av elevane (Brøyn, 2017, s.18-19).

## 2.4 Støttedimensjonar

Eg vil no sjå på støttedimensjonane for god relasjonskompetanse, nemleg relasjonsbygging, kommunikasjonsdugleikane dialogdugleikar individ, dialogdugleikar gruppe og tilbakemeldingar, elevmedverknad og motivasjon.

### 2.4.1 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging er ein støttedimensjon som handlar om å etablere, utvikle og halde ved like relasjonar (Spurkeland, 2020, s.147). God relasjonsbygging er tufta på openheit og ærlegdom, samt fleire eigenskapar som er nemnt i samband med dei overordna dimensjonane som anerkjening, føreseielegheit, toleranse av kjensler, ha empati og vere tydeleg (Fallmyr, 2018, s.52). For at ein lærar skal kunne gjere dette på ein god måte, er tett samarbeid med heimen sentralt, særleg om det er ein elev som har det vanskeleg (Adolfsen, 2007, s.37). I møte med desse elevane vil det også vere sær viktig at ein legg til rette for aktivitetar som er basert på eleven sitt ynskje og interesser (Øverli & Aandahl, 2021, s.28). Frøseth (2016) peiker då på at leikprega aktivitetar kan vere gunstig. Leik er noko born har eit naturleg anlegg for, og er tett knytt opp mot humor (Flaten, 2021, s.108). Flaten (2021) seier vidare at leik er noko ein kan delta i heile livet, men at det er ein aktivitet og ein åtferd som endrar seg med alder, utvikling og interesser.

### 2.4.2 Kommunikasjonsdugleikar

Når ein ser på radarhjulet (sjå figur 1), kan ein seie at dimensjonane 3, 4 og 5 handlar om kommunikasjon med eitt individ (dialogdugleikar individ), gruppekommunikasjon (dialogdugleikar gruppe) og tilbakemelding (Spurkeland og Lysebo, 2021, s.43).

#### 2.4.2.1 Dialogdugleikar

Eg startar med å sjå på dialogdugleikar individ, som i fylgje Spurkeland og Lysebo (2021, s.44) handlar om samtalar mellom læraren og eleven, som igjen er det beste grunnlaget for å byggje ein god relasjon. Kommunikasjonen må då vere prega av likeverd og balanse. I samspel mellom lærar og elev, vil læraren inneha meir makt enn eleven (asymmetrisk relasjon), som betyr at det er læraren sitt ansvar å skape denne balansen som gjer at eleven kjenner seg like mykje verdt (Juul & Jensen, 2003, s.123). Juul og Jensen (2003, s.266) peikar også på at samspelet bør ha ein kommunikasjon som er anerkjennande. I staden for å seie: «Du er visst overtrøyt» eller «skapar du deg no igjen?», så kan

ein lærar med ein anerkjennande kommunikasjon seie: «Eg skjønner at du er lei deg, men eg skjønner ikkje kvifor...». Dette er nyansedifferensierar som Juul og Jensen (2003, s.270) hevdar kan vere ein viktig faktor for om eleven opplever ein indre kritiker som skadar både sjølvkjensla og som skapar ein sosial usikkerheit, eller det motsette. Spurkeland og Lysebo (2021, s.44) nemner vidare at opne spørsmål, aktiv lytting og bruk av humor er viktige moment ein lærar bør ha med seg i kommunikasjonen med ein elev.

Når det gjeld gruppedugleikar gruppe, avhenger relasjonskvaliteten i stor grad av summen av relasjonane til individa i gruppa (Spurkeland, 2011, s.95). Vidare hevdar Spurkeland (2011, s.97) at pedagogen si evne til å legge til rette for den likeverdige og balanserte samtalen er viktig. Kjensla av å vere inkludert er i så ein måte viktigare enn sjølve innhaldet i undervisinga. Pedagogen må her invitere og støtte dei introverte med å finne sin plass, medan dei ekstroverte må få hjelp til å dempe sin dominans. Samstundes må ein ha i bakhovudet at me er alle ulike. Alle skal ikkje vere like (Spurkeland og Lysebo, 2021, s.57). Eit ytterlegare aspekt, som Drugli (2012, s.103) vektlegg, er at ein som lærar må prøve å skape eit miljø der elevane er samarbeidsorienterte og viser ei god åtferd. Det vil i større grad skje om læraren på ein venleg, høfleg og trygg måte handhever reglar i gruppa. Drugli (2012) påpeiker vidare at læraren må vere bevisst på at mykje av kontakten mellom læraren og elevane går føre seg som følgjer av dei beskjedar læraren gir til elevane. Dermed må læraren vere bevisst på korleis dette vert gjort. Om beskjedane er kortfatta og positivt formulert, vil det auke sjansen for at elevane følgjer beskjeden (Drugli, 2012).

#### *2.4.2.2 Tilbakemeldingar*

Tilbakemeldingar kan ein grovt dele inn i ris og ros (Spurkeland, 2011, s.80-81). Det kjem fram i ulike forskingsundersøkingar at det i norsk skule vert praktisert meir ris enn ros (Tveit, 2012, s.9; Spurkeland, 2011, s.81). Tveit (2012) opererer med tal som hevdar at lærarar gir tre til femten gonger meir negative enn positive tilbakemeldingar. Det er då snakk om både verbal og ikkje-verbal kommunikasjon, som mellom anna går på gestar, mimikk, toneleie og kroppsspråk. Spurkeland og Lysebo (2021, s.51) meiner det bør vere ein klar overvekt av ros, der tommelfingerregelen bør vere ni til ein i favør ros. Vidare kan ein stille seg spørsmålet om bruken av ros kan overdrivast? Med utgangspunkt i tilgjengeleg forskning i 2012, er svaret på det nei (Tveit, 2012, s.9). Fordelane er mangfaldige, og dei tre fremste er: motivasjon, forsterking av ønska åtferd og relasjonsbygging (Tveit, 2012, s.13)

I tillegg til at ros bør verte gitt ofte, bør den også verte gitt med kvalitet (Tveit, 2012, s.19). Det inneber mellom anna at den er konkret og spesifikk, vert gitt med varme og entusiasme, at den tek utgangspunkt i realistiske forventningar, at den må vere ærleg og oppriktig og at den ikkje fokuserer ein-sidedig på resultat, men også på prosess. Får ein elev mange tilbakemeldingar som dette, viser det seg at ein god del av den negative åtferda forsvinn av seg sjølv (Drugli, 2012, s.105). Det kan også fungere å skildre konkret den åtferda ein ynskjer eleven skal utvise. Vidare bør alle regelbrot verte møtt på ein høfleg, logisk, tydeleg og konsistent måte frå læraren si side (Drugli, 2012). Samstundes bør regelbrot taklast ut i frå prinsippet om «minst mogleg inngripen», då ein ikkje bør «bruke opp» sterke sanksjonsmåtar på lette problem, då ein ikkje vil ha strategiar å ta i bruk når det er snakk om meir alvorlege hendingar (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s.155). Om det er snakk om negativ åtferd som ikkje går ut over nokon eller noko, kan det vere ein god idé å oversjå dette for å få den til å gå over (Drugli, 2015, s.106).

#### 2.4.3 Elevmedverknad

Sjølv om elevmedverknad, altså aktive samspel der alle kjenner seg medverkande og viktige, ikkje er ein eigen dimensjon i radarhjulet, vert det av Spurkeland (2020, s.136-137) nemnt som viktig når ein skal kommunisere med elevar. Ein slik kommunikasjon vil i fylgje Buli-Holmberg et al. (2008, s.47) føre til at elevane kan få eit eigarskap til det som skjer. Sørreime (2020) hevdar vidare at elevmedverknad vil kunne gjere elevane i betre i stand til å meistre oppgåver, samt påverke læringsåtferd, tankemønster og motivasjon i arbeidet positivt. I forlenginga av det, meiner Juul og Jensen (2003, s.126) at elevmedverknad utvilsamt er positivt. Samstundes åtvarar han mot at barn får styre for mykje då dei i liten grad veit kva som er deira overordna behov. Det viser seg at elevar som mottok spesialundervising, i liten grad får moglegheit til å vere ein aktiv deltakar i eigen læringsprosess (Garrels, 2018, s.67). Dette meiner Garrels (2018) er uheldig då det viser seg at elevar som mottok spesialundervising ofte har gode evner til å velje realistiske og relevante mål for seg sjølv, i tillegg til at dei viser stor entusiasme i prosessen. Ein måte å gjennomføre det på for ein lærar, er å gi elevane, som i Garrels (2018) sine undersøkingar har gitt uttrykk for at medverknad gir både meistringsglede og stoltheit, moglegheit til å velje personlege og realistiske opplæringsmål. Drugli (2012, s.108) hevdar dessutan at om ein gir elevane val når det er mogleg, vil dette fremje eit godt forhold til dei. I dagens skule er det i fylgje Garrels (2018) ikkje utvikla undervisingsmodellar eller didaktiske strategiar som kan brukast som verktøy for elevmedverknad, og derfor er det hovudsakleg opp til læraren si kreativitet å tilby ein form av elevmedverknad.



#### 2.4.4 Motivasjon

Elevmedverknad har også den funksjonen at det kan føre til at eleven vert motivert (Deci & Ryan, 1985, referert i Solevåg et al., 2020, s.27). Ein lærar som legg til rette for det kan på den måten vise relasjonskompetanse i form av støttedimensjonen motivasjon, som handlar om nettopp å motivere andre menneske (Spurkeland, 2020, s.66). Ein anna dimensjon som verkar å vere sentral for motivasjon er elevinteresse, då lærarar som viser interesse og har positive forventningar i kommunikasjonen, vil kunne bety mykje for eleven sin vidare motivasjon (Ramvi & Vea, 2022, s.16). Ein tredje faktor som truleg betyr mykje for motivasjonen til eleven, er meistring. Rønhovde (2018, s.264-265) hevdar at meistring og motivasjon påverkar kvarandre gjensidig, og at opplevinga av meistring er den faktoren som kan vere motiverande for alle om ein vågar å kjenne etter. Rønhovde (2018) seier vidare at startfasen av ei ny oppgåve då er særleg viktig sidan det vil ha mykje å seie for om ein styrkar eller svekker meistringsforventingar, sjølvoppfatning og vilja til å halde fram. Eit viktig poeng er her at om ein då ikkje lykkast i ein seinare fase med enkeltoppgåver, har det mindre betydning for sjølvoppfatning og forventa meistring. I samband med at ein lærar bør legge opp til at eleven meistra startfasen av ei oppgåve, seier Elvén (2017, s.51) at barn som lærer å lykkast, vil lære av det, og på sikt verte så vant med å lykkast at det også kan lære av å mislykkast.

## 3.0 Metode

*Metode* betyr «vegen til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). I dette kapittelet vil eg gjere reie for vegen eg har teke for å svare på fylgjande problemstilling: «kva vert oppfatta som god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog i møte med elevar som har det vanskeleg?».

Metoden fortel oss noko om korleis ein bør gå til verks for å skaffe seg eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2012, s.112). Føremålet med methodedelen er å legge fram eit kart over vegen forskaren har gått, slik at andre kan fylgje same vegen. Vidare skal methodedelen gi lesarane ein tryggleik på at forskaren har jobba systematisk og etisk, samt gi lesaren ei forståing for korleis forskaren har jobba for å kome fram til sine konklusjonar (Dalland, 2012, s.114). Eg har gjennom forskingsprosessen prøvd å danne meg eit heilskapleg bilete av deltakarane sine perspektiv når det gjeld eit bestemt forskingsfokus. Eg har derfor valt kvalitativ forskning i form av intervju, som er kjenneteikna av nettopp dette (Postholm, 2010, s.35). Vidare har eg valt ein hermeneutisk tilnærming, som er kjenneteikna av at ein fortolkar og prøver å finne fram til meininga av noko (Thagaard, 2018, s.37).

### 3.1 Kvalitativ metode

Omgrepet «kvalitativ» inneber å framheve prosessar og meining som ikkje kan målast i kvantitet eller frekvens (Lincoln, 2018, referert i Thagaard, 2018, s.15). Ei rekkje høve vert då trekt fram, slik som vektlegging av forståing snarare enn forklaring, nærleik til dei ein forskar på, open interaksjon mellom forskar og deltakar heller enn avstand og data i form av tekst heller enn tal (Tjora, 2018, s.12). I kvalitativ forskning tek forskaren utgangspunkt i dei situasjonsbestemte føresetnadane. Situasjonen er med på å forme studien. Dette inneber i fylgje Postholm (2010, s.26) at forskaren har ei induktiv tilnærming til det som skal forskast på. Postholm seier vidare at forskaren med sine erfaringar, opplevingar og teoriar prøver å forstå og skape meining i datamaterialet han eller ho har samla inn. Samstundes hevdar Postholm og Jacobsen (2018, s.102) at det vil vere umogleg å vere fullstendig induktiv då forskaren bringer med seg sin eigen subjektive, individuelle teori inn i forskinga. Min subjektive, individuelle teori er også påverka av det eg har lest, først og fremst i form av Jan Spurkeland sine bøker om relasjonskompetanse. Vidare påpeikar Cresswell (1998, referert i Postholm, 2010, s.27) at studiar på denne måten alltid vil vere verdilada, og ein kvalitativ forskar vil sjå at forskinga aldri kan vere «verdifri» eller objektiv.

Pendinga mellom teoriar, forskaren sitt perspektiv og datamaterialet samla inn frå deltakarane sine perspektiv, vert kalla «abduktiv tilnærming» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.224). Denne tilnærminga vil dominere denne oppgåva. Ved å bruke kvalitativ metode, ynskjer eg, i eit spesialpedagogisk perspektiv, å fordjupe meg i forståinga av kva som ligg i det å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Det handlar om den enkelte spesialpedagog sine opplevingar, erfaringar og grunnsyn.

### 3.2 Kvalitativt intervju

Føremålet med eit intervju er at ein får fylldige og omfattande kunnskapar om korleis andre menneske opplever sin livssituasjon, og kva for nokre synspunkt og perspektiv dei har på tema intervjuet handlar om (Thagaard, 2018, s.89). Metoden gir i følgje Christoffersen og Johannessen (2012, s.78) moglegheit for å få kjennskap til menneske sine erfaringar og oppfatningar, og deltakarane vil få stor fridom til å uttrykkje seg. Christoffersen og Johannessen (2012) seier vidare at sosiale fenomen er komplekse, og det kvalitative intervjuet gjer det mogleg å få fram kompleksitet og nyansar. Intensjonen er å utvikle kunnskap knytt til ein bestemt tematikk, og det er vanleg at forskaren leiar an intervjuet med utgangspunkt i problemstillinga for studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.117). Føremålet i denne studien er å gå i djupna på korleis fem spesialpedagogar tenkjer ein kan vise god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg, og det kvalitative intervjuet har, i lys av dei nemnte karakteristikkane over, derfor vorte vurdert som den best eigna metoden til å oppnå dette føremålet.

Eg har valt å nytte meg av semistrukturert intervju i denne masteroppgåva - då dette verka best eigna for mitt føremål. Kvale og Brinkmann (2015, s.156-157) hevdar at det semistrukturerte intervjuet søker å innhente skildringar av den som vert intervjuet si livsverd. Det er samstundes prega av ei openheit når det gjeld endringar i rekkjefylgja og formuleringa av spørsmål, så ein kan forfylgje dei spesifikke svara som vert gitt og dei historiene deltakarane fortel. Denne kombinasjonen av struktur og fleksibilitet opplever eg passer godt for føremålet med mi oppgåve. Eg har, som Christoffersen og Johannessen (2012, s.79) skildrar, hatt ein overordna intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, medan spørsmålsformuleringar og rekkjefylgje har variert. Intervjuguiden vart produsert som ei liste som skulle dekkje tema knytt til problemstillinga (sjå vedlegg 1). Hovudtemaa som vart nytta var: interesse for eleven, tillit og emosjonell modning. Andre tema som relasjonsbygging, bruk av humor og tilbakemeldingar vart også nytta, men dei kan ein

plassere innunder hovudtemaa. Dette gjorde at eg opplevde å ha eit breitt grunnlag for innsamling av data i intervju.

### 3.3 Hermeneutikk

Denne studien har eit hermeneutisk design. Hermeneutikk betyr fortolkingslære (Dalland, 2012, s.57). Å fortolke er å forsøkje å finne fram til meininga i noko, eller forklare noko som i utgangspunktet er uklart. Dalland peikar vidare på at hermeneutikken er humanistisk orientert og prøver å forstå grunnvilkåra for menneskeleg eksistens gjennom menneska sine handlingar, livsytringar og språk. Hermeneutikken handlar om å tolke menneskelege fenomen og å skildre vilkåra for at forståing av meining skal vere mogleg. Det karakteristiske for meningsfulle fenomen er at dei må tolkast for å kunne verte forstått. Ein slik tolkingsprosess vert gjerne kalla «den hermeneutiske spiral» (Dalland, 2012, s.52). «Spiralen» illustrerer noko som aldri eigentleg tek slutt, men som stadig vert utvida. Både når det gjeld fenomen og tekstar, handlar det om tolking, forståing, ny tolking og ny forståing. Alt dette kan sjåast på som delar i ei heilheit som stadig veks og vert utvikla og er eit uttrykk for det genuint menneskelege. Sidan hermeneutikk handlar om å tolke og forstå grunnlaget for menneskeleg eksistens, er denne tilnærminga viktig for alle som førebur seg til å arbeide med menneske (Dalland, 2012, s.58).

Ricoeur skil mellom to former for hermeneutikk: ein hermeneutikk av tru som tek sikte på å rette opp igjen meining til ein tekst og ein hermeneutikk av mistanke som tek sikte på å avkode meiningar som er forkledd (Josselson, 2004, s.1)<sup>1</sup>. Mitt forskingsdesign er kjenneteikna av ein hermeneutikk av tru. Josselson skildrar at denne hermeneutikken undersøker dei ulike budskapane i ein intervjutekst, og at ein gir ei «stemme» til deltakarane. Målet er å representere, utforske og/eller forstå den subjektive verda til deltakarane og/eller den sosiale verda dei føler dei lever i (Josselson, 2004, s.5). Ein vil ha eit perspektiv der ein tenkjer at deltakarane er ekspertar på temaet, og deler kunnskapen sin med meg som forskar. Likevel er det eit faktum at forskaren er den som rekonstruerer det som deltakarane har fortalt, og dermed vil det i fylgje Josselson (2004, s.6) vere slik at forskaren som person og sosiale plassering vil vere med å påverke fortolkingane som vert gjort. Analysen ein forskar gjer vil ofte ta sikte på å fortolke og representere desse representasjonane på eit meir abstrakt nivå (Josselson, 2004, s. 10). Då vert det ein dobbel hermeneutikk, som eg kjem tilbake til i neste avsnitt.

---

<sup>1</sup> Desse omgrepa vert gjerne referert til på engelsk som hermeneutics of faith (restoration) og hermenutics of suspicion (demystification) Desse omgrepa har eg valt å setje over til hermeneutikk av tru og hermeneutikk av mistanke.

Frå hermeneutikk av tru kan ein dra parallellar til det Kvale og Brinkmann (2015, s.241) skildrar som «sjølvforståing». Det er ein fortolkingskontekst der fortolkaren forsøker å formulere det deltakaren sjølv oppfattar som meininga med sine utsegn. Ei slik fortolking er meir eller mindre avgrensa til deltakaren si sjølvforståing. Ein anna fortolkingskontekst er i fylgje Kvale og Brinkmann «kritisk forståing basert på sunn fornuft». Fortolkinga går her lenger enn til å omformulere den intervjuas sjølvforståing, men held seg innanfor konteksten av det som er ei allmenn fornuftig fortolking. Dette vert då ein prosess av dobbel hermeneutikk, ettersom eg som forskar fortolkar ein røyndom som allereie er fortolka av dei som deltar i den same røyndommen (Thaagard, 2018, s. 38). Fortolkinga kan ha ei breiare forståingsramme enn deltakaren si eige. Eg vil i denne studien ha ein fortolkingskontekst som er prega av dette. Ved å inkludere allmenn kunnskap om utsegna sitt innhald vil det då vere mogleg å presisere og rikje fortolkinga av eit utsegn (Kvale og Brinkmann, 2015, s.242). Sjølv om det her vil vere snakk om to fortolkingskontekstar med ulike forskarperspektiv som fører til ulike fortolkingar, kan dei også gå over i kvarandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s.243). I denne studien vil dei gjere det ved at eg ser på deltakarane si sjølvforståing, samstundes som eg ser på denne opp mot det som er allment kjent. Det vil verte ein dobbel hermeneutikk som handlar om forskaren si tolking av denne røyndommen (Thagaard, 2018, s.39). For min del vert det då å fortolke deltakarane sine utsegn i lys av Spurkeland og andre relasjonsteoretikarar sine teoriar.

Eit vanleg spørsmål ein forskar med ein hermeneutisk tilnærming stiller seg er: «Korleis veit du at du får vite kva deltakaren egentleg meiner?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.244-245). Søken etter egentlege meiningar vart i fylgje Kvale og Brinkmann (2015) avblåst i filosofien for ein del år sidan. Likevel vil det hjå intervjuforskarar framleis gå føre seg ei leiting etter den egentlege meininga, som vil føre til ein tingleggjering av det subjektive, og vektlegging av deskriptive nyansar, forskjellar og paradoks. Ulike fortolkarar som konstruerer ulike meiningar i eit intervju, er dermed ikkje noko svakheit, men ein styrke. Fordi meiningar ikkje kan gripast direkte og alle meiningar i hovudsak er ubestemte på ein urokkeleg måte, vert tolking naudsynt, og det er dette som er arbeidet i den hermeneutiske verksemda, og som gjennomsyrrer denne studien (Josselson, 2004, s.3).

### 3.4 Pilotintervju

Før intervjuas tek til, bør forskaren trene seg opp i å gjennomføre intervju (Postholm, 2010, s.82). Slike pilotintervju er vanleg å bruke til å kartlegge dei sentrale aspekta ved eit tema og teste korleis spørsmåla i intervjuguiden vert forstått (Kvale & Brinkmann, 2015, s.151). Etter anbefaling frå

retteleiarer min, gjennomførte eg eit pilotintervju med ein eg kjenner som er medstudent. Dette gjorde at eg fekk testa ut intervjuguiden, noko som førte til at eg gjorde nokre få justeringar på spørsmåla eg hadde valt ut. Kvale og Brinkmann (2015, s.141) viser også til at det er naudsynt å ha kjennskap til temaet som skal undersøkjast for å kunne stille dei relevante spørsmåla. Ved å ha eit pilotintervju synes eg sjølv at eg vart meir bevisst på kva spørsmål som var relevante med utgangspunkt i den kunnskapen eg hadde. I tillegg var medstudenten eg gjennomførte pilotintervjuet på med på å gi tilbakemeldingar på korleis han oppfatta intervju spørsmåla. Dette bidrog til at eg gjorde naudsynte endringar slik at eg kunne få det heilskaplege biletet eg ønska å få.

### 3.5 Val av deltakarar og rekruttering

Det som kjenneteiknar kvalitative metodar, er at ein forsøkjer å innhente mykje informasjon frå eit avgrensa tal personar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.49). I teorien er det i fylgje Christoffersen og Johannessen (2012, s.50) ingen øvre eller nedre grense for tal på intervju. Vidare seier dei at om målgruppa er homogen, det vil seie at dei er relativt like kvarandre på fleire kriterium, så treng forskaren færre deltakarar enn om målgruppa er heterogen, altså ulike frå kvarandre på fleire kriterium. Mi målgruppe har vore personar som har erfaring med spesialundervising i grunnskulen, noko som eg ser på som eit relativt homogent utval. Christoffersen og Johannessen (2012, s.49-50) hevdar då at eit utval på fem kan vere tilstrekkeleg for å få svar på problemstillinga, og det er også dette talet på deltakarar eg har valt i mi oppgåve. Vidare påpeikar dei at også studien sitt føremål spelar inn på talet på deltakarar. I studentprosjekt vil det vere naturleg å avgrense til færre enn ti grunna avgrensa tid og ressursar. Dalland (2012, s.165) seier dessutan at eit avgrensa utval deltakarar er gunstig då ein kan gå meir i djupna på det som kjem fram i intervjuet. Den hermeneutiske tilnærminga i denne studien støttar også opp om at fem deltakarar er eit fint tal (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). Ein vil då få eit godt grunnlag til å fange opp deltakarane sine opplevingar og meiningar.

Når utvalet er relativt lite, er det særleg viktig at ein tek i bruk ein utveljingsprosess som er føremålstenleg for problemstillinga, slik at analysen av data kan gi ei forståing av det fenomenet ein studerer (Thagaard, 2018, s.54). Då utvalet deltakarar i mi oppgåve er relativt lite, har eg gjort eit systematisk val av personar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i høve til mi problemstilling, noko Thagaard (2018) kallar for «strategisk utveljing». Eg valte bevisst personar som eg veit har fleire år med erfaring i det å møte elevar som har det vanskeleg i ein spesialpedagogisk kontekst. Kvale og Brinkmann (2018, s.194-195) påpeikar vidare at enkelte deltakarar verkar å vere

betre enn andre mellom anna ved at dei er veltalande, presise og kan gi samanhengande framstillingar utan å motseie seg sjølve. Slike deltakarar er ikkje nødvendigvis meir verdifulle då elegante formuleringar kan dekkje til motstridande høve i forskingstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.194-195). Eg har derfor i liten grad teke omsyn til faktorane Kvale og Brinkmann (2015) listar opp for kva som tilsynelatande kan vere gode deltakarar, og heller sett på det som ein styrke at deltakarane er ulike i form av korleis dei svarar. Felles for alle som vart spurt om å vere med som deltakarar i denne studien, var at eg tenkte at dei ville ha interessante og nyttige perspektiv å kome med i lys av sin erfaringsbakgrunn.

I kvalitative studiar kan det vere vanskeleg å finne personar som er villige til å stille opp som deltakarar (Thagaard, 2018, s.56). Derfor meiner Thagaard at ein ofte må nytte seg av ein seleksjonsmåte som sikrar eit utval av personar som er villige til å vere med i studien. Ein slik måte å rekruttere eit utval vert på engelsk kalla «convenience sample», som ein på norsk kan omsetje til *tilgjengelegheitsutval* (Marshall & Rossman, 2016, referert i Thagaard, s.56). Eg har ikkje brukt eit slikt utval direkte, men heller eit strategisk utval utifrå det eg gjennom mitt utvida nettverk har tenkt kunne vere tilgjengeleg. Fire av fem rekrutteringar har skjedd på denne måten. Den eine deltakaren som ikkje vart rekruttert ved strategisk utval utifrå det eg såg på som tilgjengelege deltakarar, vart det ved den såkalla «snøballmetoden». Det vil seie at ein allereie rekruttert person viser til ein anna person som kan vere aktuelt å intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.51). Dette skjedde då ein av deltakarane etter intervjuet fekk spørsmål om han kjente andre personar som kunne vere aktuelle, noko vedkommande gjorde. Eg såg på denne personen som interessant og nyttig for min studie, og tok derfor kontakt med denne personen, som sa «ja» til å vere med i mi forskning. Mail eller telefon var måten eg tok kontakt med dei ulike deltakarane på, og me avtala då tid og stad for intervjuet.

### 3.6 Gjennomføring av intervju

Deltakarane fekk sjølv kome med ynskje om kor intervjuet skulle gå føre seg. Eg ga deltakarane dette valet då dei skulle få moglegheit til å velje ein plass der dei ikkje behøvde å bruke tid på reising, samt at dei kunne velje ein plass der dei var komfortable. Dalland (2012, s.171) peikar i denne samanheng på at høve rundt intervju kan ha mykje å seie for kvaliteten på samtalen. Det vart gjort to intervju på arbeidsplassen til deltakarane, eitt intervju på Høgskulen på Vestlandet, eitt intervju i ein deltakar sin heim og eitt intervju digitalt på Zoom. Digitalt intervju kan vere uheldig då svartida kan verte lang og deltakaren kan verte distraherert av andre oppgåver i dagleglivet som hindrar flyt i intervjuet

(Thagaard, 2018, s.110). Dette var ikkje tilfellet i intervjuet eg hadde på Zoom. Svartida og flyten i intervjuet på Zoom opplevde eg som fin og heilt uproblematisk. Dessutan kan det tenkast at det var behageleg å kunne gjennomføre intervjuet i sin eigen heim.

Dei første minutta av intervjuet vart brukt til småprat. Her vart mellom anna informasjonen deltakarane hadde fått i førekont gjenteke for å sikre at dei hadde forstått innhaldet. Dette var informasjon om sjølv studien, intervjuguiden, garanti for anonymitet, bruk av bandopptakar og cirka kor lenge intervjuet ville vare. Opplysinga om at deltakaren kunne trekkje seg frå studien vart også nemnt igjen. Alt dette er i fylgje Christoffersen og Johannessen (2012, s.80) noko forskarar pliktar å opplyse om. Vidare hadde eg fokus på at det skulle vere ei fin og avslappande stemning, noko eg syns det vart i alle intervjuet. Ei slik stemning seier Kvale og Brinkmann (2015, s.160) er viktig for at god kontakt skal kunne skapast. I samband med dette var eg bevisst på det som vert kalla «prober», spørsmål eller kommentarar som uttrykkjer at eg som forskar lyttar oppmerksomt til deltakarane sine utsegn, for å skape flyt i samtalen og gi oppmuntrande respons (Thagaard, 2018, s.96).

Før samtalen oppfordra eg også deltakarane til å snakke om deira erfaringar og opplevingar, og ikkje kva dei trur teorien seier. Eg forsøkte å legge til rette for dette ved å vere bevisst på korleis eg stilte spørsmåla og unngå leiande spørsmål. Dette gjorde eg ved å stille opne spørsmål, som er kjenneteikna nettopp av at ein inviterer deltakaren til å fortelje om sine synspunkt og erfaringar (Thagaard, 2018, s.97). Alle spørsmåla i intervjuguiden var derfor opne spørsmål.

Det semistrukturerte intervjuet er kjenneteikna av at eg som forskar fylgjer opp svara til deltakaren der eg ser det som nyttig. Dette for å hjelpe meg som forskar til å forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s.122). Fokuset var her å halde fram med å stille opne spørsmål, til dømes: «Kan du seie noko meir om det?» eller «Kan du gi ei meir detaljert skildring av det?». Desse to spørsmåla er også døme på det ein kallar «inngåande spørsmål», der ein fylgjer opp svara og ynskjer å utforske deira innhald vidare (Kvale & Brinkmann, 2015, s.166). Dette var noko eg gjorde ved fleire høve. Eg hadde også enkelte «oppfylggingsspørsmål», som er mykje av det same som inngåande spørsmål, men i fylgje Kvale og Brinkmann (2015) ein meir konkret i spørsmålsformulering. Ved både inngåande spørsmål og oppfylggingsspørsmål var eg særleg bevisst på å gi deltakaren tid til å reflektere. Dette gjorde eg fordi desse spørsmåla, i motsetnad til spørsmåla frå intervjuguiden, var nye for deltakarane. Ein slik tausheit seier Kvale og Brinkmann (2015, s.167) kan vere eit godt middel til å kome vidare i intervjuet då deltakarane får god tid til å bryte tausheita sjølv med viktig informasjon. Intervjuguiden vart sendt



til deltakarene på førehand. Dette vart gjort for å at deltakarane skulle få eit innblikk i kva type spørsmål som ville kome. Eg opplever sjølv at «relasjonskompetanse» er eit nokså omfattande og stort omgrep, så det å skape ein tryggleik hjå deltakarane ved å sende intervjuguiden før intervjuet, meiner eg var fornuftig. Dessutan var det eitt spørsmål der deltakarane skulle nemne eit døme, og då kan det tenkjast at det var greitt å få vite og tenkje igjennom dette før intervjuet. Eg var tydeleg med deltakarane at dei ikkje måtte lese seg opp på spørsmåla frå intervjuguiden, og at det var deira erfaringar, opplevingar og meiningar eg var ute etter. Inntrykket mitt er at det også vart tilfellet.

Intervjua varte i frå 18 til 45 minutt. Før intervjua var ferdige spurte eg om deltakaren hadde noko meir han eller ho ville seie. Nokon valte her å understreke nokre hovudpunkt, medan andre hadde fått sagt det dei ville. Å avslutte intervjuet på denne måten, er noko Kvale og Brinkmann tilrår (2015, s.161). Dette fordi det etter intervjusituasjonen mellom anna kan oppstå ein viss ottefulldom eller tomheit hjå deltakaren. Dette var eg observant på, og etter intervjua var ferdige - og bandopptakaren slått av, hadde me derfor ein debrifing der ingen av deltakarane ga uttrykk for at det hadde vore noko ubehag undervegs.

### 3.7 Transkribering

Ein vanleg måte å tilarbeide intervju på, er å skrive ned ord for ord det som er sagt (Dalland, 2012, s.179). Dette vert kalla «transkribering». Då eg brukte lydopptakar i intervjua, kunne eg gjere spørsmål og svar om til tekstar på denne måten. Mi oppleving av dette er at det gjorde det enklare for meg ved at eg kunne høyre deltakarane sine utsegn fleire gonger slik at transkripsjonane vart mest mogleg nøyaktige. Kvale og Brinkmann (2015, s.204) skildrar dette som prosedyren som skal til for å gjere intervjusamtalen tilgjengeleg for analyse.

I førekant av denne studien, hadde eg har liten erfaring med transkripsjon av intervju. Derfor valte eg å transkribere delar av pilotintervjuet for å kome inn i transkriberingsprosessen. Postholm og Jacobsen (2018, s.132) peikar dessutan på at det kan vere ei lærerik oppleving å transkribere pilotintervju for å høyre korleis ein som forskar stiller spørsmål og fylgjer opp svara. Dette var noko eg hadde god nytte av. Vidare er det slik at når spørsmål vert stilt og svar vert gitt, mister ein noko. Dalland (2012, s.179) peikar her på at nyansar i stemme, mimikken i eit andlet og kroppen sitt språk ikkje fylgjer med i utskriftene. Etter kvart intervju noterte eg derfor ned refleksjonar kring dette. Også deltakarane si spontane åtferd under intervjuet vart ført opp. Postholm (2010, s.165) trekkjer fram ikkje-verbale element i intervjuet, til dømes meiningsberande element som pausar, irritert

stemme, latter, ironi, avbrytingar eller nølingar. Også dette prøvde eg etter beste emne og gjere notat på.

Når intervjuet vert transkribert frå munnleg til skriftleg form, vert intervjusamtalane strukturert slik at dei er betre eigna for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015, s.206). Dette materialet som då vert strukturert i tekstform, er lettare å få oversikt over. I så ein måte meiner Kvale og Brinkmann (2015) at struktureringa i seg sjølv er ei byrjing på analysen. Eg har vore nøyen på at transkripsjonsprosedyrane har vore like på kvart intervju. Transkripsjon frå lydopptak til tekst er forbundet med ei rekkje tekniske og fortolkingsmessige problemstillingar – som det ikkje finst mange standardreglar for, men heller kan sjåast på som ei rekkje val som skal treffast. Konsekvente val vil gjere samanlikninga mellom dei ulike transkripsjonane enklare for meg som forskar (Kvale & Brinkmann, 2015, s.207). Eg har i mine transkripsjonar notert tenkjepausar, om deltakaren gjennom sine utsegn legg trykk på noko, ironi og om deltakaren sa noko med ein undertone som tilsa at det ikkje var så viktig.

### 3.8 Analyse

Føremålet med kvalitative analysemetodar er å sortere datamateriale som er samla inn i ein studie, slik at materialet kan gjerast forståeleg (Merriam, 2009, s.175). I mange tilfelle handlar det i fylgje Postholm og Jacobsen (2018) om å leite etter eit mønster, slik at materiale kan samlast i kategoriar. Kategoriar kan ein definere som ei gruppering av noko basert på ein idé om like eigenskapar (Johannessen et al., 2018, s.125). Slike kategoriar vil vere med å forenkle representasjonar av røyndommen. Vidare går det an å analysere kategoriar aleine, men også saman ved å sjå på korleis dei inngår i større kategorisystem - der kategoriane står i bestemte høve til kvarandre (Johannessen et al., 2018, s.133). Eg har valt å nytte meg av begge måtane. Eg vil analysere intervjutekstane opp mot Spurkeland sine tre overordna dimensjonar – elevinteresse, tillit og emosjonell modning, samt støttedimensjonane relasjonsbygging, dialogdugleikar individ, dialogdugleikar gruppe, tilbakemeldingar, elevmedverknad og motivasjon. Desse vil eg analysere kvar for seg, men også i høve til kvarandre der eg ser på korleis dei kan påverke kvarandre. I og med at eg har kategorisert inn i tre overordna dimensjonar (elevinteresse, tillit og emosjonell modning) med tilhøyrande støttedimensjonar, samt at eg ynskjer å avgrense omfanget, har det vore naturleg for meg å berre analysere dei overordna dimensjonane i høve til dei andre dimensjonane.

Eg kjem i denne studien til å analysere datamaterialet ved bruk av den konstant komparative analysemetoden. Denne metoden kan i følge Postholm og Jacobsen (2018, s.140-141) brukast innanfor alle studiar, og er kjenneteikna av systematiske prosedyrar for korleis analyseprosessen skal gjennomførast, utan at prosessen er av ein mekanisk eller automatisert karakter. Det vert derfor stilt krav til forskaren sin kreativitet, som kjem til synet gjennom navigering av kategoriar, samt korleis ein samanliknar data. I møtet med datamaterialet vil eg som forskar møte det med personlege forventingar basert på personlege erfaringar, samt det eg har lest av teori. Dette handlar i stor grad om det Postholm og Jacobsen (2018, s.142) skildrar som «teoretisk sensitivitet», altså forskaren sine personlege kvalitetar og korleis han/ho klarar å analysere, forstå og gi mening til datamaterialet som vert samla inn. Utifrå dette hevdar Postholm og Jacobsen (2018) at nokre av forventingane forskaren har vil kunne verte bekrefta, andre avkrefta. Datamaterialet kan dessutan bidra til at høve som ikkje var forventa på førehand, kjem fram i materialet. Dette hevdar Postholm og Jacobsen kan føre til at forskaren må lese ny teori eller fordjupe seg i allereie lest teori for å analyse og ha god nok innsikt i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.142-143). Her kan ein dra parallellar til den abduktive prosessen, som eg tidlegare har nemnt vil prege denne studien, altså at det er ei pendling mellom teoriar og forskaren sitt perspektiv og datamaterialet samla inn frå deltakarane sine perspektiv.

I denne studien starta analyseprosessen med at eg leste igjennom transkripsjonane fleire gonger for å få ein oversikt over sentrale moment i intervjuet, slik at eg kunne lage kategoriar. Vidare noterte eg ned stikkord og idéar før eg byrja med sjølv kategoriseringa. På denne måten har det vore ein slags open koding (Nilssen, 2012, s.99). Etter å ha gjort det, valte eg hovudsakleg å bruke kategoriar som allereie er utvikla av Spurkeland, i form av dei tre overordna dimensjonar for god relasjonskompetanse – elevinteresse, tillit og emosjonell modning. Eg valte å låne desse omgrepa då dei ga mest mening for meg, noko Nilssen (2012, s.66) seier ein fint kan gjere. Eg har då forsøkt å fylle desse kategoriane med nytt innhald og kome med nye perspektiv, noko Stauss og Corbin (1990, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s.144) hevdar ein bør gjere om ein brukar kategoriar utvikla på førehand. Støttedimensjonane til dei tre overordna dimensjonane, er også hovudsakleg kategoriar eg har valt å låne av Spurkeland. Kategoriane «elevmedverknad» og «utanfor toleransevindaug» er unntaka, då det er kategoriar inspirert av egne erfaringar, men også diverse relasjonsteori. I analyseprosessen opplevde eg at desse to kategoriane hjelpte meg med å systematisere og fange viktige trekk ved datamaterialet.

For å handtere data på ein systematisk måte, enda eg opp med å trekkje ut dei viktigaste refleksjonane deltakarane hadde gjort seg, ved å sortere dei inn i fylgjande kategoriar: 1) *Elevinteresse* 2) *Tillit* 3) *Emosjonell modning* (her er også støttedimensjonane *humor* og *utanfor toleransevindauget* plassert.) 4) *Støttedimensjonar* (*relasjonsbygging*, *kommunikasjonsdugleikane* *dialogdugleikar individ*, *dialogdugleikar gruppe* og *tilbakemeldingar*, *elevmedverknad* og *motivasjon*). Ved å kategorisere på denne måten, har eg prøvd å skape mening av intervjumaterialet gjennom å sjå på deler (kvart enkelte intervju) og heilskapen (alle intervju), ein framgangsmåte Josselson (2004, s.9) kallar «den hermeneutiske sirkel». For å gi eit innblikk i korleis eg har plassert innhald frå intervju innunder kategoriar, vil eg avslutte denne delen med å vise til to døme som er refleksjonar som er plassert innunder *elevinteresse*:

1. «Det er viktig å finne ut kven eleven er som person».
2. «Det aller viktigaste er å vise at ein bryr seg og at en formidlar at ein er god nok sjølv om ein ikkje får til så mykje».

Eg vil komme inne på kvifor desse er plassert innunder *elevinteresse* seinare i teksten.

### 3.9 Kvalitet i forskinga

For å kunne bedømme kvalitet, må forskaren på ein kritisk måte kunne skildre korleis kunnskapen som forskingsteksten bringer fram, er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.220). Metode-delen i denne oppgåva skildrar dette. Vidare vil kvaliteten på forskinga avhenge av kor godt forskaren klarar å forankre eiga forsking i andre si forsking (Postholm & Jacobsen, 2018, s.221). Dette betyr ikkje at ein alltid skal leite etter det andre har funne, men at forskaren har som eit krav å inngå i ein dialog med andre forskarar for å setje si eiga forsking i ein teoretisk kontekst. Dette har eg gjort ved å setje meg inn i anna relevant forsking knytt til mi problemstilling.

I tillegg til at forskinga sin kvalitet er avhengig av ein dialog om substansen i dei funn som vert produsert i eit forskingsprosjekt, så må forskaren i fylgje Postholm og Jacobsen (2018, s.222) også reflektere systematisk over to høve:

- a) kva for nokre avgrensingar som er knytt til eiga forsking, og

- b) korleis han eller ho gjennom sin måte å gjennomføre forskinga på, kan ha påverka dei endelege resultatata.

Det første punktet viser til forskinga si gyldigheit, det vil seie kor godt, eller relevant, dei innsamla dataa representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.24). I så ein måte kan validitet eller gyldigheit delast inn i to typar: indre og ytre (Postholm og Jacobsen, 2018, s.223). Indre gyldigheit går på om det ein har kome fram til – dei konklusjonane ein trekkjer – er gyldig for dei eller det ein har studert. Ytre gyldigheit relaterer seg til i kor stor grad ein kan overføre resultat frå ei undersøking til andre kontekstar enn det som faktisk er studert. Dette vert også kalla «generaliserbarheit»<sup>2</sup> (Kvale & Brinkmann, 2015, s.355). Her vil det vere lesaren som på grunnlag av detaljerte kontekstuelle skildringar av ei intervjuundersøking vurderer om resultatata kan generaliserast til ein ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.291). Eg vil no sjå vidare på forskinga mi si indre gyldigheit.

Silvermann argumenterer for at ein kan styrke validiteten av prosjektet ved å legge vekt på teoretisk gjennomsluttheit (2014, referert i Thagaard, 2018, s.189). Det vil seie at ein skildrar den teoretiske ståstaden som representerer grunnlaget for våre tolkingar, og viser korleis analysen gir grunnlag for konklusjonane og tolkingane ein har kome fram til. Vidare kan ein sjå på om talet på deltakarar som har vore med i studien er tilfredsstillande med tanke på gyldigheita. Som tidlegare nemnt kan fem deltakarar, som er tilfellet i denne studien, vere eit fint tal i og med at det har vore eit homogent utval (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.49). Samstundes kan ein diskutere om mine kriterium for at utvalet er homogent, altså at alle har erfaring med spesialundervising i grunnskulen, er gode nok. Det er til dømes ulikt kor mykje erfaring deltakarane har med spesialundervising. Det varierer frå nokre få år til over 20 år med erfaring. På denne måten kan ein argumentere for at utvalet også er heterogent, og at det dermed burde ha vore med fleire deltakarar i studien.

Det at eg brukte bandopptakar under intervjuet, har vore med på å sikre at data ikkje har gått tapt, samt gitt meg moglegheit til å gjennomgå lydfilene fleire gonger for at intervjuet har vorte korrekt transkribert. Det har gjort det enklare for meg å forstå kva deltakarane meiner, då det fangar opp nyansar i språk og stemmeleie (Dalland, 2012, s.175). Grunnlaget for forståing vert også auka om ein

---

<sup>2</sup> Her dreier det seg om ein analytisk og ikkje statistisk generaliserbarheit som vil seie ein grunna vurdering av i kva for ein grad funna frå ein studie kan brukast som ein rettleiing for kva som kan kome til å skje i ein anna situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s.291).

har ei tilknytning til miljøet ein studerer, kontra om ein representerer ein utanforståande (Thagaard, 2018, s.190). Personleg har eg gjort meg erfaringar frå ulike sider av miljøet, noko eg ser på som positivt. Med bakgrunn i jobberfaring og praksis, meiner eg sjølv at kjenner godt til miljøet studien tek utgangspunkt i, som i fylgje Thagaard (2018) gjer at eg vil ha eit utgangspunkt for å utvikle ei forståing «innanfrå». Dette gir ikkje eit betre grunnlag for validitet, men tolkingsgrunnlaget er forskjellig i frå om eg hadde vore utanfor miljøet (Thagaard, 2018, s.190-191).

Vidare meiner eg sjølv at eg har undersøkt det eg trur eg har undersøkt. Eg har teke utgangspunkt i Jan Spurkeland sine tre overordna dimensjonane for god relasjonskompetanse (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.9). Spurkeland vert gjerne betrakta som ein fagleg autoritet innanfor relasjonskompetanse og held kurs og skriv lærebøker om temaet, noko som aukar validiteten. Når det gjeld sjølve intervjuet, valte eg å gi deltakarane tilbodet om å få intervjuguiden tilsendt før intervjuet. Dette gjorde eg for at deltakarane kunne få moglegheit til å få ein oversikt over kva som kunne vente dei i intervjuet. Dette synes eg var med på å skape ein tryggleik hjå deltakarane då dei fekk ein førehandsopfatning av det som skulle skje. Dalland (2012, s.169) seier at det ein forstår før intervjuet, er metodisk viktig sidan det i høg grad kan påverke verdien av dei data som kjem fram gjennom intervjuet. Den tilsendte intervjuguiden har truleg vore med å sikre at spørsmål, ord og omgrep har vorte forstått riktig av deltakarane.

Det andre punktet viser til forskinga si pålitelegheit, som dreier seg om nøyaktigheita av undersøkinga sine data; kva data som vert brukt, den måten dei vert samla inn på, og korleis dei vert tilarbeida (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.23). Reliabiliteten er basert på at ein gjer greie for kva for ein betydning erfaringar i felten har for korleis ein har utvikla data (Kvale & Brinkmann, 2015, s.181). Marshall og Rossman (2016, referert i Thagaard, 2018, s.187) trekkjer fram at ein vurderer kvalitativ forskning med omsyn til truverda, og prosjektet sin reliabilitet er eit kriterium for at forskinga er utført på ein truverdig og tillitvekkande måte. Omgrepet reliabilitet er innarbeida i kvantitativ forskning, og referer i utgangspunktet til spørsmålet om ein anna forskar som tek i bruk dei same metodane, vil kome fram til dei same resultatata (Thagaard, 2018, s.187).

I denne studien har eg gjennom mi skildring av framgangsmåten og innsamling og tilarbeiding av data gjort greie for studien sin reliabilitet. Dette handlar i fylgje Silverman om at ein argumenterer for at ein kan styrke reliabiliteten ved å gjere forskingsprosessen transparent (2014, referert i Thagaard, 2018, s.188). Det inneber at ein gir ei detaljert skildring av forskingsstrategi og analysemetodar slik at

ein utanforståande kan vurdere forskingsprosessen trinn for trinn. I tillegg til dette har eg reflektert over mi eiga påverknad i form av eiga subjektivitet. Postholm og Jacobsen (2018, s.224) meiner dette er eit sentralt punkt som må knytast mot pålitelegheita. Relasjon mellom forskar og deltakar, høve mellom problemstilling og deltakar, forskinga si kontekst, kven som deltek og om eg har fått registrert alt det viktige, er viktige punkt i lys av pålitelegheit (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224-228). Eg har vore innom alle desse, noko Postholm og Jacobsen meiner alle forskarar i ein kvar diskusjon må skildre for seg sjølv og andre.

### 3.10 Ethiske omsyn

All vitskapleg verksemd krev at forskaren held seg til etiske prinsipp som gjeld både internt i forskingsmiljø og i relasjon til omgivnadane (Thagaard, 2018, s.20-21). Dette krev at ein er reieleg og nøyaktig i korleis ein presenterer forskingsresultata, og korleis ein vurderer andre forskarar sitt arbeid. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) har vedteke forskningsetiske retningsliner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.41). Desse kan samanfattast i tre typar omsyn som ein forskar må tenkje igjennom: deltakaren sin rett til sjølvbestemming og autonomi, forskaren si plikt til å respektere deltakaren sitt privatliv og forskaren sitt ansvar for å unngå skade.

Ved å informere kvar og ein av deltakarane då dei vart spurte om å delta, før dei deltok og etter dei deltok om at deltaking var frivillig og at dei på kva som helst tidspunkt kunne trekkje seg utan å oppgje grunn, ga eg deltakarane rett til sjølvbestemming og autonomi. Vidare sikra eg deltakarane om at eg som forskar skulle ivareta konfidensialitet og ikkje bruke opplysingane slik at han/ho som er med i studien, kan identifiserast. Eit etisk dilemma i så ein måte er at den hermeneutiske tilnærminga mi inneber at ein skal presentere det deltakarane har formulert (Josselson, 2004, s.15). For å ivareta konfidensialiteten, såg eg meg nøydd til å gjere ei mindre endring. Det er i tråd med det Vogt (2017, s.50) seier om at identifiserbare karakteristikk i døme i kvalitative studiar kan endrast for å sikre anonymiteten. Vogt (2017) påpeikar vidare at det ikkje må gå på kostnad av den overordna meininga, noko eg også har sørgja for. Når det gjeld det siste punktet NESH har vedteke som forskningsetiske retningsliner, forskaren sitt ansvar for å unngå skade, meiner eg det er ivareteke på ein god måte. Intrykket mitt er at alle deltakarane opplevde ein liten grad av belastning i form av å kome inn på kjenslelada og sårbare område som kan vere vanskeleg å tilarbeide.

Utgangspunktet for alle forskingsprosjekt er at forskaren må ha deltakaren sitt informerte samtykke (Thagaard, 2018, s.22). Informert samtykke inneber at forskingsdeltakarane vert informert om undersøkinga sitt overordna føremål og om hovudtrekka i forskingsdesignen, så vel som om moglege risikoar og fordelar ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Vidare handlar det om at ein sikrar seg at dei involverte deltek frivillig, og at ein informerer dei om deira rett til når som helst å trekkje seg ut av undersøkinga, noko eg har gjort. Eg har også meldt prosjektet inn til Norsk samfunnsvitskapleg datateneste (NSD), som ein er pliktig til å gjere som student på høgskule om prosjektet er meldepliktig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.43-44.). Mitt prosjekt er meldepliktig, mellom anna fordi namn vart innhenta i samband med samtykkeerklæring og lydopptakar vart brukt i intervju. Denne meldinga vart gjort i god tid før prosjektstart, og NSD gav godkjenning av prosjektet mitt (sjå vedlegg 2 og vedlegg 3).



## 4.0 Resultat og analyse

I dette kapitlet vil eg presentere og diskutere sentrale funn frå intervjua. Funna er som tidlegare nemnt organisert i fire kategoriar. Dei fire kategoriane er elevinteresse, tillit, emosjonell modning og støttedimensjonar (sjå kapittel 3.8). Eg vil her hovudsakleg sjå på kva deltakarane svara til spørsmåla som gjekk direkte på kategorien, medan eg i drøftingskapitlet også vil kople funn frå dei ulike kategoriane med kvarande.

For å bevare meiningsinnhald, er alt av sitat attgjeven med minimal endring. Eg har valt å skrive sitata i kursivskrift, samt gitt dei eit innrykk, for å skilje dei frå mine fortolkingar. Dette har eg gjort for å gjere det meir oversiktleg og lesevenleg.

Under er ein tabell som gir ein oversikt over korleis eg kjem til å namngi dei ulike deltakarane som har vore med i studien. Den viser også kor mange år med erfaring innanfor det spesialpedagogiske feltet dei ulike deltakarane har.

Deltakar	Talet på år innanfor det spesialpedagogiske feltet
Ole	3 år
Anne	17 år
Anders	10 år
Silje	4 år
David	32 år

### 4.1 Elevinteresse

Sjølv om eg gjennom lesing av diverse relasjonsteori la merke til at elevinteresse var eit sentralt omgrep, valte eg å ikkje spørje deltakarane direkte om omgrepet i intervjuet. Eg ville la det vere heilt opp til deltakarane om dei såg på elevinteresse eller noko som kan koplant mot det, som viktig i det å ha god relasjonskompetanse. Eg såg på dette som særleg interessant då eg i denne studien har teke utgangspunkt i Jan Spurkeland sine teoriar, som seier at elevinteresse er eit premiss for dei andre dimensjonane (sjå kapittel 2.1).

Intervjufunna viser at fire av deltakarane trekkjer fram elevinteresse når dei får til opningsspørsmål kva dei oppfattar som god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Det er

faktisk det første både Ole og Anders nemner når dei får spørsmålet. Anders seier vidare at det viktig at eleven kjenner seg likt. Anne koplar det mot det å sjå eleven – og kjem samstundes med døme på korleis ein på ein enkel måte kan vise elevinteresse:

*Det er viktig at ein ser eleven, og for å få det til på ein god måte må ein vise med heile seg at ein er interessert og at ein bryr seg. Det kan då vere noko så konkret som at ein søker blikkontakt. Andre gonger kan det vere å ta eleven på skuldra og spørje korleis han/ho har det.*

Anne meiner altså at ein gjennom å vise interesse, samt bryr seg, kan sjå eleven på ein god måte. David peikar også på betydninga av å bryr seg – og framhevar det som den viktigaste faktoren for god relasjonskompetanse. Han seier då at det er viktig å sjå på fleire sider ved eleven, mellom anna familiehøve og bakgrunnshistorikk. Silje er også oppteken av å sjå fleire sider av eleven og uttalar:

*Eg trur det er viktig å sjå på interessene til eleven og gjerne finne noko felles, som gjer at ein kan vere saman om noko. Ein kan på den måten vinkle det mot noko som ikkje nødvendigvis handlar om eleven, men heller noko han/ho kjenner ei tilhøyrse til, til dømes ein serie som eleven ser på.*

Silje vektlegg altså her at ein som lærar kan sjå på eleven sine interesser – og samstundes bruke det i dialogen med eleven. Seinare i intervjuet legg ho til at ein med fordel kan bruke interessene til eleven inn i undervisinga også. Dette er noko alle deltakarane er samstemte i. At ein gjer dette meiner Ole er særleg viktig i ein spesialpedagogisk kontekst. David meiner også det – og seier at å bruke interessene til elev i undervisinga kan vere med på å få eleven til å kjenne seg god nok som han/ho er, då han/ho vil kunne oppleve meistring, samt kjenne seg verdsett og anerkjent. Dette tenkjer David er så viktig at ein bør investere tid i å setje seg inn elev sine interesser:

*Er eleven interessert i Fortnight og eg kan ingenting om det, så må eg gjere litt førearbeid sjølv og lage ei lekse til meg sjølv som er å setje meg inn i det slik at me kan ha nokre felles referansepunkt. Er interessa fotball og Liverpool, må eg setje meg litt inn i det.*

Han understrekar her at det treng ikkje vere snakk om store førebuingar, men litt, noko han etterpå seier vil kunne bety mykje for eleven då ein verkeleg viser at ein vil vere med, er interessert og anerkjenner eleven som den han/ho er. David er ikkje redd for å bruke mykje tid på interessene til eleven, og at det då eventuelt skal gå ut over det faglege.

*Eg tenkjer at ein først og fremst må møte mennesket der eleven er, slik at han/ho kjenner seg sett og forstått. Fag kan ein heller lure inn litt etter litt.*

Også tre av dei andre deltakarane tok opp problemstillinga om korleis ein skal vektlegge fag opp mot det sosiale/livsmeistring, då dei fekk dette spørsmålet. Alle er då einig om at ein må sjå kva individuelle behov eleven har – og at det ikkje er ein fasit her. Vidare tenkjer Anders at ein generell regel er at ein særleg i startfasen av ein relasjon fokuserer på at eleven trivst. Silje er også oppteken av dette – og framsnakkar aktivitetar som er lystprega. Anne har, som Anders, fokus på at eleven skal trivst, men understrekar samstundes at fag og det sosiale heng tett saman:

*Det sosiale og det faglege går hand i hand. Dersom elevane opplever at dei trivst på skulen og har det bra sosialt, opplever at dei vert sett og kanskje også opplever at dei får vener, så kjem det faglege litt av seg sjølv.*

Med det antydar ho at om ein vektlegg det sosiale og trivnad i ein tidleg fase, vil det legge eit godt grunnlag for at det faglege kan inkluderast meir i undervisinga.

#### 4.2 Tillit

Alle deltakarane i denne studien ser på tillit som viktig i lærar-elev-relasjonen. Som svar på det opne førstespørsmålet, nemner både Anne og David betydninga av å etablere tillit. David kjem også med eit døme på korleis ein kan gjere det i ein startfase:

*I starten er ein jo nye for kvarandre, og då gjeld det å etablere ein tillit, noko eg må ta regi på. Eg trur mange av dei elevane som treng litt ekstra, har eit syn på seg sjølv som gjer at dei kanskje føler at folk ikkje liker dei eller at dei ikkje får ting til, slik at sjølvtiliten og sjølvverdet deira ikkje er så høgt. Derfor tenkjer eg det er kjempeviktig at ein viser at ein vil vere med eleven, og presenterer og fortel litt om seg sjølv og etablerer tillit på den måten.*

Her drar altså David parallellar mellom elevinteresse og det å etablere tillit, samt at det kan vere lurt om han lar eleven få innsikt i kven han sjølv er som person. Han peikar på at dette kan vere særleg lurt med bakgrunn i korleis kjenslene og historikken til eleven er. Når deltakarane får direkte spørsmål om korleis dei kan etablere oppretthalde tillit med ein ny elev, er både Ole og Anders også oppteken av ein viser ei interesse og at ein bryr seg om eleven. Vidare seier både Ole og Silje at det tek tid å etablere tillit. Ole refererer til uttrykket «det kan ta år å byggje opp tillit, men berre sekund å rive den ned». Anders på sin side, listar opp faktorar han meiner er viktig for å etablere og halde på tillit:

*Eg må gjere det eg seier eg skal gjere, halde deg eg lovar, stå i vanskelege situasjonar og vise at eg er der og ikkje stikk av. Dersom eleven opplever tillitsbrot, tenkjer eg det er viktig at ein kan prøver å sjå situasjonen frå eleven sitt perspektiv, og beklage om eleven fekk ei dårleg*

*oppleving. Det vert ofte godteke. Samstundes trur eg det er viktig å heile tida ha ein «dette-får-me-til-haldning».*

Anders nemner her fleire faktorar, mellom anna at ein bør vere til å stole på i form av at ein held det ein lovar og gjer det ein seier ein skal gjere, samt at ein kan stå i vanskelege situasjonar. Når det gjeld opplevd tillitsbrot frå eleven si side, er dette også noko Silje drøftar, men med ein litt annan vinkling:

*Tillitsbrot kan skje. Då må ein sjå på kva tillitsbrot det er snakk om. Eg tenkjer uansett at det er viktig å vere ærleg og at eg prøver å få snakka med eleven om kvifor det vart slik, til dømes ved å seie at eg er pliktig til sånn og sånn.*

Silje trekkjer her fram at ein må forsøkje å vere ærleg med eleven og forklare kvifor det vart som det vart, samstundes som at ho understrekar at ein må sjå på kva type tillitsbrot det er. Ærlegdom er noko også David nemner. Han meiner at det, saman med openheit, må ligge til grunn for at tillit skal kunne skapast. Dette for å skape ein tryggleik hjå eleven. Silje er også oppteken av at ein tillitsfull relasjon er prega av tryggleik, noko ho også eksemplifiserer:

*Fire veker var gått og ein fekk ikkje til noko som helst. Likevel gav ein ikkje opp, viste at ein var der for eleven, samt at ein gong på gong prøvde å trygge eleven at han var god nok som han var. Så plutseleg losna det.*

Gjennom repeterte handlingar der eleven fekk ei stadfesting på at han var god nok som han var, losna det altså etter fire veker som var prega av opplevinga om at det var lite som funka. I tråd med dette peiker Anne på at ein som lærar må vere føreseieleg og at rutinar er viktig. Det meiner også David, som seier at ein saman med eleven så tidleg som mogleg bør verte einig om nokre felles enkle trivnadsreglar:

*Det å lage nokre enkle trivnadsreglar, tenkjer eg er lurt. Ein kan til dømes spørje eleven korleis han/ho tenkjer me i lag kan skape eit år med spelar kvarandre gode. Då vil eleven også få ei kjensle av å vere med, og ha ei påverking. Han/ho vil då kunne kjenne at eg gir dei tillit.*

David understrekar etterpå at ein som vaksenperson må vere med å korrigere om trivnadsreglane vert urimelege, men at det sjeldan er tilfellet. Han peikar også på at ein slik elevmedverknad er med på å gjere det enklare å «hente elevar inn igjen» om dei går over streken. Dette då dei sjølve har eit eigarskap til trivnadsreglane då dei sjølve har vore med å bestemme dei.

### 4.3 Emosjonell modning

I og med at emosjonell modning har med alt som inkluderer kunnskap om, og innsikt i, eleven sitt kjensleliv å gjere, ser eg her på funn som omhandlar nettopp dette. Eg ser også spesifikt på kva deltakarane svarte då dei fekk spørsmål om dimensjonane *humor* og *utanfor toleransevindauget*, som eg har innlemma i denne kategorien.

På spørsmål om kva ho oppfattar som god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg, svara Anne at ein må tole eleven, samt vere tolmodig når ting vert vanskeleg. Ein må vidare bry seg og vise omsorg uansett. I samband med det, nemner ho også meistring, noko tre av dei andre deltakarane også gjer. For å få det til, nemner tre av dei at dei er oppteken av å vere proaktiv/i forkant. Anne trekkjer då fram betydninga av å vere tydeleg i kva ein forventar. David meiner ein i desse forventningane bør tenkje i gjennom kor mykje ein skal krevje/forvente av eleven:

*Det handlar om å ikkje leggje lista for høgt. Då vil elevane rive gong på gong. Elevar som har det vanskeleg, er ofte ekspertar på nederlag. Dei treng meistringskjensle, meistringskjensle, meistringskjensle.*

David antydar altså at ein ikkje må ha for store krav/forventningar til elevane då det vil kunne føre til nederlag, noko dei ofte har mange erfaringar med frå før. Anne, som også er oppteken av å skape meistring, er samstundes tydeleg på at desse elevane av og til må verte utfordra ut av komfortsonen:

*Dei skal oppleve meistring, ja, men dei skal også oppleve at dei utviklar seg i ein eller anna retning. Elles vert det jo stand by. Då må dei litt ut av komfortsonen – men det må gjerast i trygge rammer, til dømes i ei lite gruppe.*

Ho understrekar etterpå, som David påpeika, at det må vere krav og forventingar som dei kan få til enten på eiga hand, eller med litt hjelp. Då Anders fekk spørsmål om han kunne kome med eit døme på ein aktivitet der ein elev som har det vanskeleg var motivert i ein læringsaktivitet, kom han med eit slikt døme der ein elev vart utfordra – men i noko han hadde evnene til å få til:

*Eg og ein elev hadde uteskule i skogen, noko me ofte hadde. Dette var ein plass han ofte opplevde mykje meistring. Ein dag skulle klassen kome opp for å sjå på det me hadde gjort, noko han var veldig nervøs for. Eg prøvde å trygge han etter beste evne, ved å mellom anna seie at eg kunne forklare og vise. Klassen kom opp, fekk sjå alt han hadde vore med å bygd og snikkert, mellom anna ei hytte, noko dei syns var så imponerende. Eleven opplevde stor meistring, «fekk vatn på mølla» og viste til resten av klassen korleis ein fyrte opp bål.*

Anders seier vidare at eleven på denne måten fekk vist dugleikar som gjorde at han kjente på ein stor meistring og anerkjenning. Han gjorde noko dei andre ikkje kunne, og fekk vist seg fram på den måten. Anders legg også til at han var utanfor toleransevindaugget i starten, men at dagen vart avslutta med eit smil, samt ros frå medelevar og klasselæraren.

#### 4.3.1 Utanfor toleransevindaugget

Det bringer oss inn på korleis ein kan møte elevar som er utanfor toleransevindaugget på ein god måte, noko alle deltakarane fekk spørsmål om. Det som går igjen hjå deltakarane, er at ein må prøve å sjå kva som ligg bak ei åtferd, og at ein må møte eleven på ein individuelt tilpassa måte.

*Ein må prøve å forstå kva som ligg bak. Det kan til dømes vere traumer som gjer at situasjonar som er «normale» for oss, kan vere stressande for eleven, som igjen kan føre til det er ein kortare veg til frustrasjon.*

Her nemner David at traumer kan vere ein årsak som kan ligg bak ei åtferd kor ein er utanfor toleransevindaugget. David, og også Ole, meiner derfor at ein bør gjennomføre ei triggerkartlegging for å kunne legge til rette for at eleven er mest mogleg innanfor toleransevindaugget. Om eleven først er ute av toleransevindaugget, peiker fleire av deltakarane, deriblant Anne, på at ein må tole eleven:

*Når eleven fell ut av toleransevindaugget, så kan dei enten trekkje seg tilbake og verte heilt tause eller dei kan «spy ut lever og galle» og oppføre seg dumt. Då gjeld det å tole det og stå i det. Det er då viktig å vere roleg i både kroppsspråk og stemme.*

Anne peiker her på to ulike måtar å vere ute av toleransevindaugget på, og seier korleis ein som spesialpedagog kan møte slike uttrykk. Den rolege framtoninga som Anne skildrar, nemner også tre av dei andre deltakarane som eit viktige moment. Silje koplur det å vere roleg med spegling, og at om eleven er høgt oppe, så må ein som spesialpedagog prøve å dempe situasjonen ved å vere roleg, slik at eleven speglar den åtferda tilbake. Ein anna strategi, som Anne nemner, er at ein kan prøve å avleie eleven, til dømes ved å seie at det no vert ei økt med ball i gymsalen (om eleven likar det), for å få eleven tilbake i toleransevindaugget. Anders på si side, hevdar at humor kan vere ein anna strategi som kan funke:

*Humor kan vere med å avvæpne ein situasjon som er vanskeleg, til dømes om ein elev er utanfor toleransevindaugget.*

Han legg etterpå til at om det vert «heilt Texas», så kan det vere naudsynt å markere dette på ein tydeleg måte.

#### 4.3.2 Humor

Då deltakarane vidare får spørsmål om kva rolle dei meiner humor kan ha i møte med elevar som har det vanskeleg, svarar både Anders, Anne og David at det kan vere med på å nettopp avvæpne ein situasjon som er eller byggjer seg opp mot å verte vanskeleg. Anders peikar vidare på at humor kan få ned stressnivået til eleven. Dette er fordi humor gjerne fører til latter som igjen bidreg til det han kallar for «gode reaksjonar» i kroppen. Både David og Anne framhevar at fleire av elevane dei sjølv har hatt, har liten erfaring med humor og glede i kvardagen, og at det derfor kan vere særleg viktig å bruke humor i spesialundervisinga. David skildrar dette slik:

*Å skape god stemning gjennom bruk av humor tenkjer eg er med på å ufarleggjere det ein driv på med, og det vert skapt ein god energi. Alle formar for god energi er særleg viktig når ein skal møte elevar som har det vanskeleg då dei gjerne har færre opplevingar av god energi i møte med samfunnet.*

Anne, som er av same oppfatning, påpeiker at det då er viktig å tenkje på korleis ein framstår som lærar:

*Stemmebruk, kroppsspråk og det å leve med, ser eg på som sentralt for å få elevane engasjert. Om ein er bevisst på det, kjem ein langt. Eg kan då til dømes seie: «Nei, no var det dårleg stemning her, kom'an (med glimt i auga)», og det vert ein slags humor og god stemning ut av det.*

Ho påpeikar vidare at ein må kjenne eleven, samt treffe med timing/setting. Silje på si side, seier at ho bruker mykje humor som går på ho sjølv, og at ho er varsam med å bruke humor på andre. Ho eksemplifiserer på denne måten: "Dette får du til og ikkje eg, haha". Vidare hevdar alle deltakarane at ein må finne ein balansegang på om det vert for mykje humor, slik at det ikkje utviklar seg til å verte fjas/tull. Anders illustrerer dette poenget slik:

*Det kan verte for mykje. Det er ein balansegang. Ein kan risikere at det bikkar og berre vert fjas, som gjer at ein ikkje vert teke seriøst. Men humor i ny og ned trur eg er veldig viktig. Eg trur også det vil bidra til eit betre læringsmiljø.*

Sjølv om han her trekkjer fram at ein må finne ein balansegang, seier han også at humor er svært viktig, også inn mot sjølv læringa. At humor er ein viktig ingrediens i det å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg, er noko som går igjen hjå alle deltakarane.

## 4.4 Støttedimensjonar

Eg vil no sjå på kva deltakarane har svart på spørsmål som omhandlar støttedimensjonane (relasjonsbygging, kommunikasjonsdugleikane dialogdugleikar individ, dialogdugleikar gruppe og tilbakemeldingar, elevmedverknad og motivasjon).

### 4.4.1 Relasjonsbygging

I ein relasjonsbyggingsfase meiner alle deltakarane at det handlar om å verte kjent. Anne og Silje vektlegg då at ein har tett samarbeid med andre partar, særleg heimen. Silje meiner det vil vere nyttig, men at ein ikkje nødvendigvis treng all informasjon:

*Eg føretrekker å få litt informasjon. Får eg for mykje, kan det farge korleis eg møter eleven...*

*... Har ein til dømes ein elev med traumer, vil det vere veldig bra å få den informasjonen, men eg treng ikkje nødvendigvis informasjon om kva dei ikkje kan, for dei kan ofte meir enn ein skulle tru.*

Anne seier at om ein innhentar informasjon frå andre partar, så viser ein overfor eleven at ein bryr seg. Det med å bry seg og verkeleg vise at ein vil vere med eleven, er noko David er oppteken av:

*Det handlar om å verkeleg vise at ein vil vere med eleven. Dette har eg allereie sagt, men det kan ikkje seiast nok gonger.*

Han nemner vidare ærlegdom som eit viktig punkt. Ole brukar «varm og open» i si skildring av kva som er viktig i startfasen når ein skal byggje relasjon. Anders tenkjer at glimt i auga, gjerne litt humor er viktig, men også at ein er litt «bestemt» og på den måten markerer seg litt i form av at eleven ser at det er ein trygg og tydeleg vaksen. Anne antydar også dette då ho seier at reglar og forventingar bør vere der frå starten av. Vidare er alle deltakarane oppteken av at fokuset på fag bør vere tona ned, og at leik og interessene til eleven bør stå i fokus. Anne seier at det skal vere kjekt, meistring skal stå i sentrum og dei skal verte trygge. Dette for å vise at eleven er god nok som han/ho er.

### 4.4.2 Kommunikasjonsdugleikar

Eg vil no sjå på kva funna seier om kommunikasjonsdugleikane – dialogdugleikar individ, dialogdugleikar gruppe og tilbakemeldingar.



#### 4.4.2.1 Dialogdugleikar

Eg startar med å sjå på kva deltakarane svara på spørsmål om kva dei såg på som viktig i dialogen med eit individ. Det som alle framhevar då, er at ein verkeleg har moglegheit til å sjå eleven og tilpasse kommunikasjonen mot individet. Anne seier ein kan kome under huda på eleven og at det er ein fin moglegheit til å prate om meir personlege emne, som til dømes korleis det står til i heimen for tida eller om noko er vanskeleg om dagen. Samstundes påpeikar ho at det ikkje må verte slitsamt for eleven, og at ein må lese situasjonen og unngå å presse eleven opp i eit hjørne. I likskap med Anne, er også Ole oppteken av at ein må vere bevisst på at det ikkje vert for intenst for eleven. Han framhevar då humor som ein viktig ingrediens. Ole er dessutan bevisst på at ein ikkje må ha ei ovanfrå-og-ned-haldning:

*Det er viktig at eg som spesialpedagog er ein lærarautoritet som kjem «ned» på eleven sitt nivå. Eg ser då på aktiv lytting som viktig.*

Også Silje meiner ein likeverdigheit er viktig. Ho skildrar det med at ein må ha eit subjekt-subjekt-høve. Det Ole nemner med aktiv lytting, er også noko David relaterer til likeverdigheit. Det gjer han også med inntoning, som han gir uttrykk for er viktig for at fortsettinga skal verte god. Inntoninga bør som hovudregel omhandle ikkje-faglege tema, slik at det vert ein naturleg start mellom to likeverdige partar. Vidare nemner David at ein må prøve å ha ein open dialog, samt vere bevisst på den non-verbale kommunikasjonen, til dømes ved at ein smilar mykje. Det meiner han vil kunne smitte over på eleven.

I dialogen med ei gruppe er deltakarane, i likskap med dialogen med eit individ, oppteken av at ein må sjå eleven. Dei fleste formidlar også at ein i tidleg fase bør kommunisere til gruppa kva som er felles reglar. Dette mellom anna fordi det vil vere til hjelp for å skape eit samarbeidsorientert klima i gruppa. Når det gjeld korleis ein kommuniserer med enkeltelevene i gruppa, seier Silje at dei på hennar skule er så heldig å ha ein vaksen som følger opp sin elev i gruppa, og at kvar elev på den måten kan få tett oppfølging. Dei andre deltakarane har stort sett ansvar for fleire elevar i gruppa, gjerne også heile gruppa. Anne og Anders er då bevisst på å bruke styrkane til dei ulike elevane og at alle skal oppleve meistring. Anders gir eit døme på dette:

*Det er uteskule og me er ei gruppe på fire elevar. Eg valte å gi den/dei eleven/elevane som meistra oppdraget best, litt ekstra ansvar. Eg var bevisst på å legge det opp slik at alle hadde sine oppdrag dei meistra, slik at alle skulle kjenne på meistringskjensla det ga å få det ekstra ansvaret.*

Anders vektlegg altså her at ein legg opp til at alle elevane i gruppa skal kjenne seg inkludert i det å kjenne på meistring. Det er noko fleire av deltakarane syns er viktig, deriblant Ole:

*I og med at elevane sannsynlegvis er ulike både fagleg og sosialt, tenkjer eg det er viktig å legge opp til aktivitetar der alle opplever meistring, samt vert verdsett. For å auke sjansen for at dette skjer, tenkjer eg det er viktig med korte, presise og tilpassa instruksar.*

Ole seier altså her at måten instruksane vert gitt på, er av betydning for om elevane vil oppleve meistring i ein aktivitet. David er einig i det, men seier samstundes at elevane i ei gruppe som regel vil vere aktive i ulik grad:

*Det vil nesten alltid vere nokre elevar som er meir aktive enn andre. Det betyr ikkje at eg som spesialpedagog ikkje er flink nok til å inkludere alle. Me er alle ulike, noko som må anerkjennast.*

David antydgar med dette at det må vere aksept for at elevane i gruppa er ulike. Han legg etterpå til at det vil vere lurt å gjere alle aktivitetar så oversikteleg som mogleg slik at alle kan henge med. David peikar då på at det kan vere fordelaktig å gi elevane både ein visuell og ein auditiv framstilling, og at ein kan stryke ut på tavla undervegs når ein er ferdig med ein aktivitet/ei oppgåve.

#### 4.4.2.2 Tilbakemeldingar

Då deltakarane fekk spørsmål om den siste kommunikasjonsdugleiken, tilbakemelding, vektlegg alle at ein må ha fokus på å gi flest positive tilbakemeldingar. Anders meiner ein må bruke dei moglegheitene ein har til å rose, medan Ole tenkjer at alle positive tilbakemeldingar kan vere nyttige for elevar som har det vanskeleg. David tenkjer i same banar, og meiner at målet for timen då er viktig:

*Eg tenkjer at kjensla av å få noko til er det som kan lage ein varig endring av åtferd. Då vil ein kjenne ei meistring, som igjen gjer at ein er meir mottakeleg for innspel. Opplever ein å ikkje få ting til, har eg gjennom erfaring sett at eleven gjerne blokkerer ut alt av respons. Å ha mål for timen som aukar sjansen for meistring og positive tilbakemeldingar meiner eg er eit lurt trekk.*

David peikar vidare på at både målet og tilbakemeldingane bør vere så konkrete som mogleg slik at elevane skjønar kva dei har fått til. Dette vil auke sjansen for at dei gjer det som var bra igjen ved eit seinare høve. Om ein skal gi tilbakemelding på noko ein vil ha ei endring på, meiner alle deltakarane at det også her må vere konstruktivt. Anne prøver ofte då å gjere minst mogleg nummer ut av det:

*Per har gløymt stor førebokstav. Då kan eg seie: «heiheiheihei du», eller eg kan kviskre: «hugs det som står på tavla». Eg meiner det er ein stor forskjell, og at det ofte er lurt å ikkje gjere noko stort nummer ut av det.*

Ho seier vidare, som David, at tydelege mål då vil vere viktig. Eit anna moment, som Silje og Anders er oppteken av, er at ein er ærleg i tilbakemeldinga. Det gjeld i alle typar tilbakemeldingar. Dei meiner begge at elevane er ekspertar på å merke om tilbakemeldingar er ærlege og oppriktige eller ikkje.

#### 4.4.3 Elevmedverknad

Når det gjeld elevmedverknad, er det noko alle deltakarane meiner er særskild viktig. Dei er også nokså samstemt i kvifor det er så viktig. Det at elevane får eit eigarforhold til innhaldet på skulen, her skildra av Anders, er noko som går igjen blant deltakarane:

*Elevmedverknad gjer at eleven kan få eit eigarforhold til skulekvardagen, og det kan gjere noko med motivasjonen til eleven.*

Anders peikar altså på det eigarforholdet eleven kan få gjennom bruk av elevmedverknad, kan spele inn på motivasjonen til eleven. Dette er det fleire av deltakarane som peikar på, mellom anna Anne, som kjem med eit konkret døme:

*Det kan til dømes vere at eleven er veldig oppteken av at han/ho skal ta billappen i framtida, og at ein bruker det som ein motivasjon som gjer at eleven får eit eigarforhold til lese- og skrivetrening.*

Vidare koplær ho billappen-dømet med det å få eleven til vere med på å setje mål. Ho påpeikar vidare at det av og til ikkje er lett for eleven å setje slike mål, og at elevane stundom ikkje heilt veit kva som er best for dei sjølve. I fylgje Anne er dette fordi elevane truleg vil velje vekk det dei synst ikkje er så kjekt eller så enkelt. I samband med å la elevane påverke mål og aktivitetar, tenkjer Silje at ein må ta omsyn til kva kapasitet eleven har. Også Anders og David nemner at ein må ta visse omsyn i det å la eleven påverke. David har då ein strategi han gjerne tek i bruk:

*Eg vel ofte å gi eleven to eller tre val, til dømes om eleven vil jobbe fem eller ti minutt med ei oppgåve. Då let eg eleven medverke samstundes som at eg har styringa.*

På denne måten får eleven påverke utan at det går utanfor David sine rammer. Vidare nemner David ein aktivitet, kor eleven får vere med å medverke i stor grad. Aktiviteten er å innreie grupperommet (om eleven har eit fast grupperom), noko som vil kunne gjere det trygt for eleven, trivnaden vert betre og det kan vere med på å byggje relasjon.

#### 4.4.4 Motivasjon

Den siste støttedimensjonen deltakarane fekk spørsmål om var motivasjon. Her bad eg deltakarane om å nemne ein læringsaktivitet der ein elev som har det vanskeleg var motivert. Eg har allereie nemnt ein av deltakarane sitt svar, som omhandla eleven som fekk klassen på besøk i uteskolen. Der var meistring noko Anders nemnte som eit sentralt stikkord. Eg vil no attgje Ole si skildring. Også han antyd at meistring er sentralt:

*Eg har hatt ein gut som har hatt det veldig vanskeleg, slite ein del på heimebane, og slite ein del generelt. Undervisinga veksla mellom å vere i klassen med tett oppfølging av meg og ein til ein på grupperom. Så ein dag hadde klassen eit opplegg i skogen der ein skulle sjå på diverse planar. Det som skjedde var at me opplevde ein heilt ny gut. Han gjekk i frå å vere inneslutta, utrygg og stille til å vise stort engasjement og glede, og i tillegg briljerte han med imponerende kunnskapar om fuglar. På veg tilbake til skulen ga eg eleven mykje skryt og så spurte eg korleis han visste så mykje om fuglar. Han svara då at han hadde det som ei stor interesse, men at han ikkje hadde sagt det til så mange då han syns det var litt flaut.*

Ole fortel vidare at dei etter dette hadde fokus på å bruke fuglar i undervisinga der det var mogleg. Dette gjorde dei til dømes i matematikken ved å lage tekstoppgåver om fuglar og i norsk og engelsk ved å lese og jobbe med tekstar om fuglar. Ole opplevde etter dette ein heilt anna gut i tråd med det han såg i skogen. På grunn av all kunnskapen denne eleven hadde om fuglar, fekk denne guten også ein status blant klassekameratar.

## 5.0 Drøfting

I denne delen vil eg drøfte resultatane ved hjelp av relevant teori. Eg vil nytte dei same kategoriane som ved presentasjon av resultatane, men eg vil i tillegg drøfte korleis andre dimensjonar kan påverke kategorien. I og med at eg har kategorisert inn i tre overordna dimensjonar (elevinteresse, tillit og emosjonell modning) med tilhøyrande støttedimensjonar, samt at eg ynskjer å avgrense omfanget, har det som nemnt i metode-kapittelet vore naturleg for meg å berre sjå på korleis andre dimensjonar påverkar dei overordna dimensjonane. Eg har etter beste evne plassert drøftingane der eg meiner dei passar best.

### 5.1 Elevinteresse

Deltakarane la vekt på delvis ulike moment innanfor det som går på elevinteresse. Det som vart lyfta fram var mellom anna tydinga av å sjå eleven, bry seg, trivnad, sjå fleire sider av eleven og anerkjenne og verdsetje eleven ut i frå den han/ho er.

Funna viser at interesse i eleven er noko deltakarane i stor grad vektlegg når det gjeld å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Det byggjer opp om at elevinteresse legg grunnlaget for god relasjonell samhandling (Spurkeland, 2020, s.25-26; Rimm-Kaufmann, 2011, referert i Drugli, 2012, s.55). Anne framhevar det med å sjå eleven og vise med heile seg at ein er interessert og at ein bryr seg. Spurkeland og Lysebo (2021, s.20) trekkjer fram akkurat dette, og kallar det for «relasjonelt initiativ», som dei hevdar er grunnelementet i elevinteresse. Dette synet deler også David som vidare peiker på at ein bør sjå på fleire sider ved eleven, til dømes familiehøve og fritidsinteresser. Dei fire andre deltakarane nemner også fritidsinteresser, medan Anne vidare trekkjer fram betydninga av å sjå – framtidsmennesket – den eleven kan verte. Ho meiner ein kan bruke framtidsmennesket som ein motivasjon i undervisinga, noko ho illustrerer ved at ho til dømes har brukt ein elev sin draum om å ta billappen for at eleven skal få eit eigarforhold til lese- og skrivetrening. Med det vert altså tre av dei fem F-ane (fagmennesket, familiemennesket, fritidsmennesket, fortidsmennesket og framtidsmennesket) nemnt, som i fylgje Spurkeland og Lysebo (2021, s.22) er eit godt utgangspunkt for å sjå heile mennesket og verte kjent med dei ulike sidene av eleven på ein systematisk måte. Gjer ein det, hevdar Drugli (2012, s.56) at læraren vil kunne kjenne eleven betre, og det vil dessutan verte enklare å tilpasse undervisinga, noko som er eit grunnleggande prinsipp i opplæringslova (Bunting, 2014, s.20).

I forlenginga av å sjå fleire sider ved eleven og tilpasse undervisinga deretter, seier Silje at ein med fordel kan ta i bruk interessene til eleven inn i undervisningsaktivitetane. David seier det kan vere med på at eleven kjenner seg god nok som han/ho er, då det vil kunne verte ei meistringsoppleving, samt at ein kan kjenne seg verdsett og anerkjent. Dette kan sjåast i lys av det Spurkeland (2020, s.27) skriv om å observere positive trekk og evner ved eleven, som han hevdar er ein av fire grunnleggande relasjonelle eigenskapar. Ein kan også dra parallellar til Berg (2007, s.29), som uttalar at alle elevar har sine ressursar og sterke sider sjølv om det er fort gjort å berre leggje merke til dei negative. Dette kan ein vidare tenkje seg er grunnen til at Ole hevdar det er særleg viktig å bruke interessene til elevane i ein spesialpedagogisk kontekst, og at David påpeiker at ein som spesialpedagog bør lage seg ei heimelekse i å setje seg inn i interessene til eleven, om ein kan lite om det frå før.

Ser ein igjen på dei fem F-ane, handlar den eine F-en om å sjå på den sida ved eleven som handlar om kva faglege erfaringar eleven har skaffa seg. Alle deltakarane er då einige i at ein må sjå dei individuelle behova eleven har. David er i samband med det ikkje redd for å bruke mykje tid på interessene til eleven, sjølv om det kan føre til at det vert mindre tid til fag. Frå eit relasjonsperspektiv er dette er i tråd med Klinge (2021, s.20) sine tankar om at det som går føre seg i undervisningssituasjon, er påverka av om relasjonskontoen er i minus eller pluss. Grunnen til det, er at auking av overskotet på relasjonskontoen, vil vere knytt til kvar einaste vellukka inntoning - uansett om det omgår fag, fritidsinteresser eller anna. Sjølv om det her er snakk om inntoning, som eg vil kome meir inn på i delkapittelet under, gir det ein indikasjon på at Klinge underbygger det David seier. David sin påstand kan også sjåast i lys av det Simonsen og Befring (2018, s.12) skildrar som ein risikopedagogikk, der dei går så langt som å seie at ein hovudsakleg fagorientert tilnærming, kan vere ein neglisjering av elevane sine rettigheter og behov for eit verdig lærings- og livsinnhald.

### 5.1.1 Andre dimensjonar som kan påverke elevinteresse

Eg vil no sjå på kva andre dimensjonar som kan påverke elevinteresse. Mi oppleving er at dei fleste av dimensjonane kan det, noko som er naturleg om ein legg påstanden til Spurkeland (2020, s.25) om at elevinteresse er ein premiss for dei andre dimensjonane, til grunn. Sentrale punkt deltakarane lyfta fram som kan knytast til elevinteresse og samstundes har vorte kategorisert under andre dimensjonar er verdsettjing, inntoning, emosjonelle festepunkt, sosial intelligens, meistring, ros og relasjonell integritet og sosial intelligens.

Noko som går igjen i fleire av svara til deltakarane er at eleven skal føle seg verdsett. I samband med det, meiner både Silje, Ole og David at det er viktig at eleven kjenner på ein likeverdighet. Silje og Ole framhevar at det bør vere eit subjekt-subjekt-høve, noko Schibbye og Løvlie (2017, s.51-52) meiner er prega av ein anerkjennande og forståingsfull haldning frå læraren, der eleven kjenner seg likeverdig. Ole meiner vidare at eit slikt høve er kjenneteikna av aktiv lytting, noko også David trekkjer fram som viktig for at eleven skal kjenne seg likeverdig. Dette vert underbygd av Spurkeland (2020, s.76) som knyter aktiv lytting opp mot omgrepet «dialogkoden», som er to menneske si optimale samtaleform der begge kjenner på eit velbehag og tilfredsstilling i samtalen.

Vidare koplar David likeverdighet med inntoning, som bør omhandle å tone seg inn på eit tema. Frå dette kan ein dra parallellar til det Øvreide (2009, s.74) kallar «emosjonell inntoning», som handlar om å forstå eleven i augneblikket, til dømes ved at eleven er så «høgt oppe» at han/ho er utanfor toleransevindauget. Då vil det kunne verte det Spurkeland og Lysebo (2021, s.27) kallar «RES»<sup>3</sup>. Fleire av deltakarane peiker på at ein i slike tilfelle bør møte eleven med ei roleg framtoning. Silje seier at om ein som spesialpedagog prøver å dempe situasjonen ved å vere roleg, vil det kunne føre til at eleven gradvis speglar den rolege åtferda, noko som Elvén (2017, s.67) også påpeikar. Om ein som spesialpedagog greier å stå i slike situasjonar på ein god måte og tole uttrykka til eleven, slik Anne skildrar det, poengterer Spurkeland (2020, s.65) at resultatet kan verte ei kraftig styrking av relasjonen. Det kan ein igjen kople mot det Fallmyr (2020, s.23) seier om å skape emosjonelle festepunkt, som igjen vil kunne vere med å bidra til at ein venlegheitsrelasjon (Spurkeland, 2020, s.33).

Det deltakarane i førre avsnitt seier om å skape ein likeverdighet gjennom aktiv lytting og inntoning, er noko som kan sjåast i lys av å vere sosialt intelligent, som jo i fylgje Spurkeland (2020, s.30) er sentralt i elevinteresse. Det er også grunn til å tru at dei emosjonelle festepunkta som potensielt vert skapt, kan sjåast i samanheng med bruk av andre emosjonelle komponentar slik som humor. Fleire av deltakarane peiker her på at humor vil kunne vekke ein positiv energi hjå eleven, noko Baird og Lambert (2010, referert i Flaten, 2021, s.90) også understrekar. I forlenginga av å skape positiv energi, vektlegg alle deltakarane å fokusere på å gi tilbakemeldingar som er positive. Eit slikt syn finn ein igjen hjå Tveit (2012, s.9), som hevdar bruken av ros ikkje kan overdrivast. Nokre av deltakarane og Tveit (2012, s.13) nemner at ros vil kunne skape ein motivasjon/meistring, samt ønska åtferd hjå

---

<sup>3</sup> Relasjonelle eksistensielle situasjonar – RES – er avgjerande og relasjonelt viktige hendingar som pregar høvet mellom to menneske (Spurkeland og Lysebo, 2021, s.27).

eleven. David peikar på at ein då må vere bevisst på å lage mål som aukar sjansen for ros. Ein slik tilnærming støttar Draugsvoll (2016, s.20) som peiker på at også slike mål vil vere med på at eleven vil kjenne seg som ein likeverdig deltakarar. Generell positiv nysgjerrigheit på eleven og evna til å vise positive kjensler til andre, som er to av hovudkomponentane i Spurkeland (2020, s.27) si skildring av elevinteresse, verkar dermed å vere sentralt. I samband med det, peiker Silje på at ein i møte med ein ny elev ikkje nødvendigvis treng informasjon om alt eleven ikkje får til, då det kan føre til unødvendig fokus på det som er negativt. Spurkeland (2020, s.27) underbyggjer dette då han er oppteken av at ein skapar sitt eige mentale bilete av eleven, noko han kallar «relasjonell integritet».

## 5.2 Tillit

Også innanfor tillit lyftar deltakarane fram ulike moment dei ser på som viktig. Dei framhevar mellom anna repeterte tillitsvekkande handlingar over tid, ærlegdom, openheit, føreseielegheit, pålitelegheit og at ein kan stå i vanskelege situasjonar.

I likskap med interesse i eleven, vert tillit og faktorar som kan knytast mot tillit, vektlagt av deltakarane når det gjeld å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Dette synet deler Spurkeland (2020, s.37) som hevdar tillit er berebjelken i alle relasjonar. Dessutan er alle deltakarane tydelege på at tillit er viktig i lærar-elev-relasjonen, då dei fekk spørsmål direkte retta mot tillit. Mykje tyder derfor på at ein tillitsfull relasjon er sentralt. Når det vidare gjeld korleis ein kan etablere tillit med ein elev, viser det seg at deltakarane trekkjer fram ulike moment, jamfør det som eg nemner innleiingsvis. Silje peikar på betydninga av å gong på gong trygge eleven på at vedkomande er god nok som han/ho er, noko som kan sjåast i lys av det Hargreaves (1996, referert i Spurkeland & Lysebo, 2021, s.25) seier om at tillit er ei kjensle som vert utvikla gjennom interpersonlege erfaringar og bygd på repeterte tillitsvekkande handlingar. Så kan ein spørje seg kva som ligg i å trygge eleven eller kva som ligg i tillitsvekkande handlingar. David nemner i samband med dette at openheit og ærlegdom vil vere sentralt. Dette er i samsvar med Schindler og Thomas (1993, referert i Spurkeland, 2011, s.71) sine tankar om korleis ein kan byggje tillit. Det er også Anders sine utsegn om at det må vere samsvar mellom tale og handling og Anne sitt utsegn om at det må vere føreseieleg, noko som kan koplast til det Schindler og Thomas skildrar som integritet og konsistens.

I forlenginga av at tillit handlar om repeterte tillitsvekkjande handlingar, hevdar Ole at tillit tek tid å byggje opp. Han meiner uttrykket: «Det kan ta år å byggje opp tillit, men berre sekund å rive den



ned», er skildrande. Det er i tråd med det Øverli og Aandahl (2021, s.21) seier om at tillit som har vorte bygd opp over tid, kan endre seg gjennom ulike erfaringar i relasjonen til den andre. Silje og Anders nemner tillitsbrot, og peikar i samband med det på ulike tilnærmingar for korleis ein i ettertid kan løyse det. Silje tenkjer at det er viktig å forklare eleven kvifor det vart som det vart og på den måten vere ærleg. Anders framhevar her ein anna tilnærming som handlar om å sjå situasjonen frå eleven sitt perspektiv, og møte eleven på dei kjenslene han/ho har – og vidare kunne beklage om det det er naturleg. Dette kan sjåast i samband med det å sjå og verdsetje kjenslene til eleven, noko det er brei einigheit om vil gi eleven ei sterk anerkjenning (Aubert & Bakke, 2018, s.33; Brandtzæg et al., 2017, s.11-12; Drugli, 2012, s.50-51; Spurkeland, 2020, s.74). Dette er særleg viktig i møte med elevar som har det vanskeleg, då det gir meining å sjå på desse elevane som ei sårbar gruppe (Schibbye & Løvlie, 2017, s.49-50)

### 5.2.1 Andre dimensjonar som kan påverke tillit

I startfasen med ein ny elev, seier både Anne og David at ein må fokusere på å etablere tillit. David vektlegg då først og fremst interesse i eleven, og at han som spesialpedagog må vise at han liker å vere med eleven, eit syn Anders deler. Dette synet finn ein også igjen hjå Spurkeland (2011, s.71), då han meiner at ein relasjon der eleven opplever å verte likt av læraren, vil verte meir tillitsfull.

Ein anna faktor som gjer at David meiner det er særskilt viktig å vise at ein liker å vere med eleven, er at fleire av dei som får spesialundervising gjerne har eit syn på seg sjølv som gjer at dei kan kjenne på å ikkje verte likt eller at dei ikkje får ting til. Dette kan sjåast i lys av det Drugli (2012, s.51) seier om at eleven gjerne ikkje er vane med å verte møtt med tillit, og at det dermed kan krevje både innsats og uthald for å etablere tillit. Denne tillitsetableringa meiner David er hans eige ansvar, noko som også vert påpeika av Drugli (2012, s.32). Vidare hevdar David at eleven bør kunne vere med å påverke innhaldet i skulekvardagen, og at eleven på den måten vil kjenne på å få ein tillit. Ein slik elevmedverknad er alle deltakarane positive til. Dei peikar mellom anna på at elevane då vil kunne få motivasjon, og på den måten eit eigarforhold til det som skjer på skulen. Det kan også gi meining å kople det mot det Silje seier om spegling – altså at eleven vil vise tillit tilbake. Ein kan vidare tenkje seg at sjansen for positiv samhandling mellom lærar og elev aukar, noko ein frå eit tillitsperspektiv kan sjå i samband med at alle positive samhandlingar er bra for å styrke tilliten (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.26). Om ein legg dette til grunn, tyder mykje på at til dømes Anders og eleven han har vore mykje med i skogen på uteskule, har opparbeida seg ein tillitsfull relasjon. Samstundes kan det i fylgje Spurkeland (2020, s.46) vere at tillit berre gjeld i delar av relasjonen, dømevis at det er ein

høg fagleg tillit i uteskulen mellom Anders og denne eleven, medan tilliten på andre område er lågare. Om det er tilfellet, vil tilliten i fylgje Spurkeland (2020) raskare forsvinne om det skulle oppstå uheldige episodar.

### 5.3 Emosjonell modning

Når det gjeld emosjonell modning, altså det som omhandlar kunnskap om og innsikt i eleven sitt kjensleliv, lyftar deltakarane opp fleire moment som kan koplast mot dette. Momenta som vert nemnt inkluderer at ein bryr seg, viser omsorg, toler eleven, legg til rette for meistringskjensle, er proaktiv, ser og prøver å forstå kva som ligg bak åtferda, tenkjer på kroppsspråk og stemmebruk, at ein møter eleven på ein individuelt tilpassa måte og bruk av humor.

Både Anne og David peikar på at ein som spesialpedagog verkeleg må vise at ein bryr seg om eleven. I forlenginga av det, nemner Anne at ein må vise omsorg – uansett kva uttrykk eleven viser. Ho seier dette i samband med å tole eleven, noko fleire av dei andre deltakarane er oppteken av også. Det kan sjåast i lys av det Fallmyr (2018, s.160) seier om at elevar som har det vanskeleg har behov for full tryggleik og optimale relasjonar som toler deira sterke kjensler og uttesting. Det kan også sjåast i samanheng med synet om at ein omsorgsfull og emosjonelt intelligent spesialpedagog vil ha gode føresetnadar for å handtere unge menneske på ein god måte (Spurkeland, 2011, s.131). Vidare koplar Anne omsorg og det å bry seg mot å leggje til rette for at elevane skal kjenne på ei meistringskjensle når dei er på skulen. Her er det brei einigheit blant deltakarane. David peikar på at ein då må legge lista lågt nok i form av forventingar og nivå, slik at eleven unngår å møte nederlag. Han understrekar på ein tydeleg måte at fokus må vere å skape ei kjensle hjå eleven at han/ho får noko til, noko han meiner elevar som har det vanskeleg ofte har for liten erfaring med. Dette er i tråd med at sårbare barn toler dårleg høge krav fordi dei er hypersensitive overfor kjensler som skam og frykt (Elvén, 2017, s.29), at oppfatta emosjonell støtte, særleg hjå sårbare barn, er knytt til positive konsekvensar (Melodie et al., 1997) og det Rønhovde (2018, s.264-265) og Elvén (2017, s.51) seier om at eit barn må ha nok opplevingar av å lykkast, før det på sikt kan lære av å mislykkast.

For å lykkast med å skape denne meistringskjensla, peiker tre av deltakarane på at det er viktig å vere proaktiv, altså i forkant. Dette synet ser ein igjen i diverse relasjonsteoriar, deriblant hjå Øverli og Aandahl (2021, s.25), som peikar på at overgangen frå ein aktivitet til ein ny aktivitet er ein situasjon der det å vere proaktiv vil vere særleg viktig. I samband med å vere proaktiv, seier Anne vidare at

tydelegheit er viktig. Både Anders og David er også oppteken av å vere tydeleg i kommunikasjonen med elevane. Medan Anders påpeikar at det kan vere lurt i eit åtferdsregulerande perspektiv, nemner David at ein gjennom å gi elevane ein visuell og auditiv framstilling, samt stryke ut aktivitetar/oppgåver ein er ferdig med, kan gjere det oversiktleg og overkommeleg for fleire elevar å henge med. Både Anders og David sitt perspektiv kan sjåast i samanheng med det Elvén (2017, s.36) seier om at det vil vere fordelaktig å tydeleggjere plan, gi elevane oversikt og stryke over det som er ferdig, for å hjelpe elevane med å halde seg innanfor toleransevindaugget. Synet Heide og Sylthe (2021, s.40) har om at alle elevar, men særleg «dei urolege», treng ein kompetent lærar med ein føreseielegheit i opplæringa, underbyggjer også deltakarane sitt poeng.

### 5.3.1 Utanfor toleransevindaugget

Å vere proaktiv på ein tydeleg måte verkar dermed å vere førebyggjande for å hindre at elevar hamnar utanfor toleransevindaugget. Kjem ein elev utanfor toleransevindaugget, vektlegg deltakarane at det vil vere lurt å møte eleven på ein individuell tilpassa måte, noko som er i tråd med at ein må tolerere variasjon i eigenskapar, dugleikar, veremåtar og behov, også det brysame og uønska (Fallmyr, 2018, s.18). Anne nemner i samband med dette temaet, at det gjeld å tole alle – frå dei som er heilt tause til dei som kan «spy ut lever og galle» og oppføre seg dumt. Vidare påpeiker David at enkelte elevar kan ha traumer, som gjer at situasjonar som kan verke normale, kan vere stressande for eleven og utløyse frustrasjon. Det er i tråd med at traumereaksjonar kan vere vanskeleg å forstå for dei som er rundt (Befring & Uthus, 2019, s.509). Anders peikar då på at det kan vere lurt å sjå situasjonen frå eleven sitt perspektiv, eit syn også Rønhovde (2019, s.26-27) deler. Dette kan også sjåast i lys av det Fallmyr (2018, s.54-55) seier om at ein som lærar må oppdage, tolerere og forstå og til slutt reagere. Med dette meiner Fallmyr (2018) at ein vil vise emosjonell intelligens.

Om ein skal forsøkje å peike på nokre fellesnemningar på kva som kan vere ein god måte å møte elevar som er utanfor toleransevindaugget på, er deltakarane einige om at ein bør ha ei roleg framtoning. Silje meiner ein roleg framtoning vil vere positivt i håp om at eleven vil spegle den åtferda. Det er i tråd med at eit markant kroppsspråk der ein krev blikkontakt og stiller seg nærme eleven, vil føre til at affektsmitten aukar og eleven vert meir bestemt (Elvén, 2017, s.67). Ein strategi som også kan fungere, er i fylgje Anne å avleie eleven ved å endre tema, noko som Elvén (2017) meiner er betre enn å konfrontere. Å møte ein elev som er utanfor toleransevindaugget på denne måten, kan også sjåast i lys av prinsippet om «minst mogleg inngripen», som handlar om at det kan vere greitt å ikkje «bruke opp» sterke sanksjonsmåtar på lette problem (om det er tilfellet). Grunnen

til det er at ein då ikkje vil ha strategiar å ta i bruk når det er snakk om meir alvorlege hendingar (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s.155). Om alvorlege hendingar først skjer, meiner Anders det kan vere naudsynt å verkeleg markere. Anders sitt utsegn vert støtta av Spurkeland (2011, s.135), som påpeiker at overdrivne kjensler hjå elevar som fører i retning destruktivitet og aggressivitet, må markerast tydeleg på av læraren. For å førebyggje at slike situasjonar skal skje, tenkjer både Ole og David at ein triggerkartlegging vil vere fornuftig å gjennomføre. Det vil kunne gjere det enklare å førebu seg om det dukkar opp situasjonar ein veit kan trigge eleven (RVTS Øst, 2020).

### 5.3.2 Humor

Ein siste strategi Anders framhevar for å møte ein elev som er utanfor toleransevindauget, er å bruke humor, då han meiner det kan avvæpne situasjonen. Ole, Anne og David nemner ikkje humor i samband med å møte ein elev som er utanfor toleransevindauget, men dei er einige om at humor kan avvæpne ein situasjon som er vanskeleg. Dette vert underbygga av Flaten (2021, s.102), og kan også sjåast i samanheng med det Klinge (2021, s.21) seier om at å le saman er ein av dei mest effektive måtane å kome på bølgelengd etter ein vanskeleg situasjon. Anders peikar vidare på at latter kan føre til stressreduksjon og «gode reaksjonar» i kroppen. David skildrar humor som ein god energi. I likskap med Anne, seier han at alle formar for god energi er særleg viktig når ein skal møte elevar som har det vanskeleg då dei gjerne har færre opplevingar av god energi i møte med samfunnet. Stressreduksjon og denne gode energien som David skildrar, kan sjåast i lys av dei helsefremjande sidene ved humor Flaten (2021, s.117-118, s.114, s.124-125) nemner i form av nettopp stressreduksjon, positiv innverknad på den psykiske helsa, reduksjon av stivheit i musklane og betring av pustefunksjon. For å få til denne gode stemninga, med alle dei positive fylgjene det har, seier Anne at kroppsspråk, stemmebruk og innleving er viktig. Det kan sjåast i samanheng med at Spurkeland og Lysebo (2021, s.30-31) hevdar at tonefall og kroppsspråk faktisk er langt viktigare enn den verbale budskapen.

Anders vektlegg vidare at humor i tillegg til å ha ein helsefremjande effekt, kan ha positiv innverknad på læringa. Samstundes seier både han og dei andre deltakarane at ein må finne ein balansegang på kor mykje humor som vert brukt, slik at det ikkje utviklar seg til å verte fjas/tull. Det er i tråd med at om ein *innimellom* «jazzar» opp undervisinga med humor og artige aktivitetar, kan det føre til at elevane si merksemd vert trekt mot læringsaktiviteten, og fokus og energi aukar, slik at jobbeøkta gir meir læringsutbyte (Baird & Lambert, 2010, referert i Flaten, 2021, s.90). Sjølv om deltakarane nemner fjas som ei mogleg fallgruve, er dei alle einige om at humor er ein viktig ingrediens i det å ha

god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Legg ein til grunn både den helsefremjande og den læringsfremjande effekten humor tilsynelatande kan ha, gir det meining å stille spørsmålsteikn til kvifor humor innanfor spesialpedagogikken, i fylgje Flaten (2021, s.81), er gløymt. Det kan tenkjast at det deltakarane seier om redselen for fjas er ein grunn. Det er ein tanke også Spurkeland (2020) er inne på, då han hevdar mange assosierer humor med noko useriøst. Dette meiner Spurkeland er ei svært misforstått haldning, då det er noko av det viktigaste i våre liv. Det Silje seier om at ho er varsam med å bruke humor på andre enn seg sjølv, kan også tenkjast å vere ein faktor som er med på å avgrense bruken av humor. Det kan sjåast i lys av at ein positiv humor kan vere utfordrande, då bruken vil krevje ei forståing av den sosiale settinga og ei evne til å uttrykkje humoren på ein måte som andre personar skjønar (Flaten, 2021, s.43).

### 5.3.3 Andre dimensjonar som kan påverke emosjonell modning

Funna antydar at den overordna dimensjonen elevinteresse også vil vere sentralt innanfor emosjonell modning. Anne seier ein kan vise interesse ved å til dømes ta eleven på skuldra og spørje korleis han/ho har det. Det er i tråd med korleis Spurkeland (2020, s.281-282) definerer empati, som igjen er sentralt i det Reite (2016) skildrar som emosjonell støtte. Vidare peiker deltakarane på at det å bruke interessene til eleven, som kan koplast mot fleire av dimensjonane, vil vere lurt. Gjer ein det, kan det tenkjast at det vil gjere det enklare å skape meining for elevane i dei ulike skuleaktivitetane. Dersom ein i tillegg greier å finne interesser som er felles med eleven, peikar Silje på at det vil gjere at ein er saman om noko. Det kan sjåast i samanheng med at ein lærar og elev som set pris på kvarandre og opplever ein sosial og relasjonell gevinst med samværet, vil kunne få ein emosjonell relasjon, som igjen gjer at eleven vil kunne lære betre, og læraren kjenne seg akseptert og dyktig (Spurkeland, 2020, s.32). Dette underbyggjer David sitt poeng om at ein bør setje seg inn i interessene eleven har, om utgangspunktet er at det ikkje er nokre fellesinteresser.

Funna indikerer at å bruke interessene til elevane vil bidra til at elevane opplever ei meistringskjensle. Både Anders sitt døme med eleven i uteskolen og Ole sitt døme med eleven som briljerte med kunnskapar om fuglar, viser nettopp det. Desse døma fortalte dei to deltakarane om i samband med ein aktivitet der dei syns ein elev som har det vanskeleg var motivert i ein læringsaktivitet. Det at meistringskjensla er sentral i begge, gir ein peikepinn på at meistring og motivasjon heng tett saman. Som Rønhovde (2018, s.264-265) skriv, påverkar meistring og motivasjon kvarandre gjensidig, og meistring er dessutan den faktoren som er motiverande for alle som vågar å kjenne etter. Funna antydar vidare at det å spele på interessene til eleven er særleg

viktig ein relasjonsbyggingsfase, der deltakarane også peikar på at leikprega aktivitetar kan vere lurt. Det kan sjåast i samanheng med det Flaten (2021, s.108) seier om at leik er knytt tett opp mot humor og alle dei positive fylgjene det kan ha med seg, jamfør dei helse- og læringsfremjande effektane som tidlegare er nemnt. Alle deltakarane dreg vidare parallellar mellom det å skape positive kjensler hjå eleven og det å gi rosande tilbakemeldingar. David seier at ein på den måten kan gi eleven ei kjensle av at han/ho får noko til, og at det er det som kan føre til ei varig åtferdsending. Ein av dei fremste fordelane ved å rose er nemleg mellom anna forsterking av ønska åtferd (Tveit, 2012, s.13).

## 5.4 Støttedimensjonar

Eg har til no sett på kva funna seier om dei tre overordna dimensjonane for god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog i møte med elevar som har det vanskeleg. I samband med det, har eg også sett på korleis dei overordna dimensjonane spelar inn på kvarandre, samt korleis støttedimensjonane spelar inn på dei. Eg vil no sjå nærmare på støttedimensjonane isolert, og kva funna seier om det. For å ikkje gjenta meg sjølv, vil eg hovudsakleg sjå på høve kring støttedimensjonane som ikkje har vorte nemnt i samband med dei overordna dimensjonane.

### 5.4.1 Relasjonsbygging

Deltakarane peikar på at det i ein relasjonsbyggingsfase først og fremst handlar om å verte kjent. Anne og Silje meiner det då er viktig at ein samarbeider med andre partar, fortrinnsvis heimen. God relasjonsbygging avhenger av tett samarbeid med nettopp heimen, særleg om det er snakk om ein elev som har det vanskeleg (Adolfsen, 2007, s.37). Silje seier vidare at det vil vere bra om ein får informasjon om eleven har traumer, men at informasjon om det eleven ikkje kan er lite interessant. Ho vil heller ha informasjon om det eleven kan, noko ho seier med bakgrunn i at ho ikkje vil verte farga av alt eleven ikkje kan, då ho meiner eleven gjerne kan meir enn ein trur. Det samsvarar med det Anne seier om at ein bør legge til rette for meistring. Ho vektlegg vidare at eleven skal kjenne på at det ein driv på med er kjekt, og at det igjen skal vere med på å gjere eleven trygg. Det er i tråd med at det i møte med elevar som har det vanskeleg, er svært viktig å legge til rette for aktivitetar som er basert på eleven sitt ynskje (Øverli & Aandahl, 2021, s.28). Deltakarane seier då at leikprega aktivitetar kan vere gunstig, noko også Frøseth (2016) underbyggjer. Deltakarane vektlegg vidare tydelegheit, ærlegdom, openheit, vise at eleven er god nok som han/ho er og at reglar og forventingar bør vere med frå starten av, som er moment Fallmyr (2018, s.52) også peikar på.

## 5.4.2 Kommunikasjonsdugleikar

Eg vil no sjå kva funna seier om kommunikasjonsdugleikane, altså dialogdugleikar individ og gruppe og tilbakemeldingar.

### 5.4.2.1 Dialogdugleikar

Eg startar med å sjå på funna som omhandlar dialogdugleikar individ, der deltakarane seier at ein verkeleg får moglegheita til å sjå eleven og tilpasse kommunikasjonen mot individet. Anne vektlegg at ein har moglegheit til å kome under huda på eleven. Samstundes peiker både Anne og Ole på at det ikkje må verte slitsamt og for intenst for eleven. I samband med det, hevdar Ole at humor kan vere ein viktig ingrediens som kan lette på stemninga. Ole er oppteken av ein open dialog. Alt dette kan sjåast i samanheng med at Spurkeland og Lysebo (2021, s.44) hevdar at samtalar mellom læraren og eleven er det beste grunnlaget for å byggje ein god relasjon, samt at opne spørsmål og humor er viktige moment i kommunikasjonen med ein elev. Vidare trekkjer fleire av deltakarane, deriblant Silje, fram at ein må vere bevisst på at ein ikkje har ei ovanfrå-og-ned-haldning. Silje koplar dette mot likeverdigheit. Dette er i tråd med det Juul og Jensen (2003, s.123) seier om at kommunikasjonen mellom lærar og elev må vere prega av likeverd og balanse, og at det er læraren sitt ansvar å skape denne balansen som gjer at eleven kjenner seg like mykje verdt.

Når det gjeld dialogdugleikar gruppe, nemner dei fleste deltakarane at ein må vere bevisst på å sjå og inkludere kvar enkelt elev. Samstundes vert det sagt at det må anerkjennast at elevane er ulike, noko som kan sjåast i lys av det Spurkeland og Lysebo (2021, s.57) seier om at det må vere aksept for at vårt genetiske opphav gjer oss ulike. Mangfald i ei elevgruppe er noko Anne og Anders prøver å bruke til det positive, då dei bevisst prøver å bruke styrkane til elevane, slik at alle på den måten skal kjenne seg inkludert i å oppleve meistring. Det vert underbygd av Spurkeland (2011, s.97) som seier at kjensla av å verte inkludert er viktigare enn sjølve innhaldet i undervisinga, og vidare at pedagogen må invitere og støtte dei introverte med å finne sin plass, medan dei ekstroverte må få hjelp til å dempe sin dominans. Dette kan tenkjast å vere enklare å regulere på Silje sin skule der elevane i gruppa har kvar sin vaksne som fylgjer dei tett heile tida, enn på dei andre skulane der spesialpedagogen gjerne har ansvar for fleire eller alle elevane i gruppa heile tida. Fleire peikar då på at det viktig med felles reglar. Felles reglar meiner dei vil vere ein viktig faktor for å legge til rette for eit samarbeidsorientert miljø. Koplinga mellom felles reglar og godt samarbeid i gruppa, støttar Drugli (2012, s.103) opp om, og legg til at læraren bør handheve reglane på ein venleg, høfleg og trygg måte. Slike reglar og anna kommunikasjon, meiner Ole bør gjerast med korte, presise og

tilpassa formidlingar. Drugli (2012) seier at det vil auke sjansen for at elevane fylgjer beskjeden som vert gitt.

#### 5.4.2.1 Tilbakemeldingar

Funna viser at positive tilbakemeldingar bør vektleggast. Alle deltakarane peiker på at det bør gjevast flest positive tilbakemeldingar. Anders meiner ein bør bruke alle moglegheiter som kjem til å gi ros, noko som kan sjåast i samanheng med at Tveit (2012, s.9) skriv at bruken av ros ikkje kan overdrivast. For å kunne gi meir ros, nemner både Anne og David at eit lurt trekk vil vere å ha mål for timen som er realistisk at eleven meistrar. Vidare seier David at både målet og tilbakemeldingane bør vere så konkret som mogleg slik at eleven skjønner kva han/ho har fått til. Silje og Anders legg til at alle tilbakemeldingar bør vere ærlege og oppriktige då eleven fort vil merke om den ikkje er det. Her er det relevant å trekkje inn Tveit (2012, s.19) som argumenterer for at ros, i tillegg til å verte gitt ofte, bør gjevast med kvalitet i form av mellom anna konkrete og ærlege tilbakemeldingar prega av entusiasme og varme. Vidare indikerer funna at viss ein først skal gi tilbakemeldingar som er av ein negativ/risande karakter, så bør ein vere bevisst på korleis ein gir den. Deltakarane seier tilbakemeldinga må vere konstruktiv, som kan knytast mot at alle regelbrot bør verte møtt på ein høfleg, logisk, tydeleg og konsistent måte frå læraren si side (Drugli, 2012, s.105). Funna viser også, som nemnt tidlegare, at regelbrot bør møtast ut i frå prinsippet om «minst mogleg inngripen». I tråd med dette prinsippet, gir det meining å dra parallellar til det Drugli (2012, s.106) seier om at det kan vere ein god idè å oversjå den negative åtferda for å få den til å gå over, om det er snakk om negativ åtferd som ikkje går ut over nokon eller noko.

#### 5.4.3 Elevmedverknad

Deltakarane er einige om at elevmedverknad kan vere med på at eleven får eit eigarforhold til det som skjer på skulen, noko dei ser på som positivt. Fleire av deltakarane peikar på at elevmedverknad kan ha god innverknad på meistring og motivasjonen til eleven. Det er i tråd med Buli-Holmberg et al. (2008, s.47) og Sørreime (2020) sine synspunkt kring fordelar med elevmedverknad. I samband med elevmedverknad og motivasjon, peikar David på ein aktivitet han meiner kan vere med på å gjere det trygt for eleven, samt auke trivnaden. Det er å innreie eit grupperom, ein aktivitet Klinge (2021, s.61) koplar mot det å styrke dei positive kjenslene til eleven. Når det gjeld utfordringar knytt til elevmedverknad, indikerer funna at det dukkar opp spørsmål kring i kor stor grad eleven kan vere med å påverke. Anne nemner at det å setje seg mål kan vere utfordrande då elevane stundom ikkje heilt veit kva som er best for dei sjølve, og dei gjerne gjer det enkelt for seg sjølv. Det er i tråd med at



Juul og Jensen (2003, s.126) åtvarar mot at barn skal få styre for mykje då dei i liten grad veit kva som er deira overordna behov. Samstundes er det kontrast med synet Garrels (2018, s.67) har som seier at elevar som mottok spesialundervising ofte har gode evner til å velje realistiske og relevante mål for seg sjølv, og samstundes viser stor entusiasme i prosessen. For å ivareta begge desse synspunkta, kan det tenkjast at David sin strategi om å gi eleven to eller tre val som dei kan velje mellom, er god. Elevane kan då medverke på ein måte der alle val vert godteke av David, då han har legitimert alle vala på førehand.

#### 5.4.4 Motivasjon

Når det gjeld motivasjon, peikar funna mot det eg allereie har vore inne på tidlegare i drøftingskapitlet, nemleg at det er knytt tett opp mot meistring. Ser ein på dømet Anders kom med i samband med at han skulle nemne ein aktivitet der ein elev som har det vanskeleg var motivert i ein læringsaktivitet, visste Anders at eleven meistra dei ulike aktivitetane dei skulle gjere i skogen då klassen kom på besøk. Samstundes var nok denne eleven usikker på den sosiale settinga då heile klassen skulle komme og sjå på. Gjennom trygging og positive forventningar frå Anders fekk truleg eleven motivasjon og ei tryggleikskjensle av at det kom til å gå fint, noko det også gjorde. Her ser me at ein lærar som viser interesse og har positive forventningar til eleven, vil kunne bety mykje for eleven sin vidare motivasjon (Ramvi & Vea, 2022).

## 6.0 Konklusjon

I denne studien har eg forsøkt å belyse korleis spesialpedagogar kan vise god relasjonskompetanse, med utgangspunkt i problemstillinga: *Kva vert oppfatta som god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog i møte med elevar som har det vanskeleg?* I dette avsluttande kapittelet vil eg lyfte opp hovudfunna frå studien, der eg forsøker å svare på denne problemstillinga. Eg har også gjort meg nokre refleksjonar kring moglege innfallsvinklar til vidare forskning.

### 6.1 Oppsummering

Relasjonskompetanse er eit komplekst omgrep, noko også funna viser. Deltakarane legg delvis vekt på ulike moment då dei får spørsmål om kva dei oppfattar som god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Det gjer dei også når dei får meir innsnevra spørsmål, mellom anna konkrete spørsmål om ulike dimensjonar som tillit, humor og tilbakemeldingar. Samstundes peikar deltakarane på fleire like moment, og ser ein på dei store linjene, verkar det som om deltakarane er samstemte i mykje. Det er mellom anna brei einigheit i at det er viktig å sjå, anerkjenne, tole og verdsette eleven for den han/ho er. Desse punkta ser ein igjen hjå fleire relasjonsteoretikarar når dei skildrar kva som utgjer god relasjonskompetanse (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012; Fallmyr, 2018; Klinge, 2021; Spurkeland, 2020). Etersom relasjonskompetanse er eit komplekst omgrep, vil eg no sjå på hovudfunna frå studien sine fire hovudkategoriar – Elevinteresser, tillit, emosjonell modning og støttedimensjonar.

Ut i frå intervjuar med dei fem spesialpedagogane antydar hovudfunna i denne studien at elevinteresse er essensielt i det å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Spesialpedagogen bør då vise med heile seg at han/ho likar å vere med eleven. Mykje tyder då på at dei emosjonelle sidene ved relasjonen vil vere viktig. Gjennom god inntoning der ein forstår eleven i augneblikket, tolererer alle uttrykkja til eleven, bruker positiv humor og rosar på ein oppriktig måte, vil det kunne skape emosjonelle festepunkt, som er viktig i ein god relasjon (Fallmyr, 2020, s.23). Vidare indikerer funna at ein bør sjå eleven som eit heilt menneske, og at ein med fordel kan legge stor vekt på interessene til eleven. Dette vil kunne auke sjansen for at eleven opplever meistring i skulekvardagen, som igjen kan bidra til at eleven kjenner seg verdsett, anerkjent og god nok som han/ho er. For at eleven skal få desse kjenslene, verkar det sentralt at spesialpedagogen har

eit subjekt-subjekt-høve, der begge partar kjenner seg likeverdige i relasjonen. Aktiv lytting vert då peikt på som ein viktig faktor.

I likskap med elevinteresse, indikerer funna at tillit er ein svært viktig komponent i det å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Det vert då peikt på som sentralt at det er samsvar mellom det som vert sagt og det som vert gjort, samt at ein er føreseieleg, ærleg og open. Mykje tyder på at slike tillitsvekkjande handlingar, som er den vaksne sitt ansvar, bør gå føre seg over tid for at eleven skal kunne utvikle ei kjensle av tillit til spesialpedagogen. I forlenginga av det, er det god grunn til å tru at å gi eleven moglegheit til å påverke det som skjer i skulekvardagen, kan vere ein god måte å gi eleven tillit på. Sjølv om ein gjennom tillitsvekkjande handlingar får tillit frå eleven, betyr ikkje nødvendigvis det at tilliten vil vere slik for alltid. Det kan til dømes oppstå tillitsbrot som gjer at tilliten endrar seg. Som spesialpedagog kan det då vere lurt å forsøkje å setje seg inn i eleven sitt perspektiv, og møte eleven på dei kjenslene han/ho har. Det kan også vere lurt å forklare eleven på ein ærleg måte kvifor det vart som det vart.

Når det gjeld emosjonell modning, antydar funna at det her finst fleire sentrale moment i det å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Det med å vise omsorg, empati og igjen det med å tole alle uttrykk hjå eleven, vert understreka av deltakarane. Vidare vert det peikt på at ein bør legge til rette for at elevane skal få oppleve ei meistringskjensle i skulekvardagen, og at det då er viktig å vere proaktiv. I samband med det, kan ein tydeleg kommunikasjon vere lurt, som vidare også kan ha ein åtferdsregulerande effekt. Tydeleg kommunikasjon kan mellom anna vere gunstig for å halde elevane innanfor toleransevindauget. Ein anna måte som kan vere gunstig for å halde elevane innanfor dette vindauget, er at ein bruker interessene til eleven inn i undervisinga og dermed gjer det enklare for elevane å skape mening og forstå innhaldet. Om eleven kjem utanfor toleransevindauget, vert det med bakgrunn i elevane sine ulike personlegdommar, vektlagt at ein møter eleven på ein individuelt tilpassa måte. Om ein skal forsøkje å peike på nokre fellesnemnarar for kva som kan vere ein god måte å møte elevar som er utanfor toleransevindauget på, er deltakarane einige om at ein bør ha ein roleg framtoning. Avleiing og bruk av humor kan også vere gode strategiar. Humor kan dessutan ha den fordel at det avvæpnar ein situasjon som er i ferd med å verte vanskeleg. Vidare indikerer funna at det er ei kopling mellom humor og fleire både helse- og læringsfremjande effektar, noko som gjer at det finst eit stort potensial i bruk av positiv humor.

Sjølv om dei andre dimensjonane (relasjonsbygging, dialogdugleikar individ, dialogdugleikar gruppe, tilbakemeldingar, elevmedverknad og motivasjon) ikkje er definert som overordna dimensjonar, tyder funna på at alle støttdimensjonane er viktige på sin måte i det å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. I relasjonsbygging, som deltakarane meiner handlar om å verte kjent, vert aktivitetar som er basert på eleven sine ynskje vektlagt. Tett samarbeid med heimen synes også å vere viktig. Når det gjeld kommunikasjonsdugleikar, vert det i dialogdugleikar individ vektlagt at ein ser eleven, og at ein har moglegheit til å «komme under huden» på eleven. Funna indikerer at det er viktig at kommunikasjonen er prega av likeverd og balanse. Vidare vert det i dialogdugleikar gruppe framheva at ein ser, anerkjenner og inkluderer kvar elev i gruppa. Eit samarbeidsorientert miljø med tydelege reglar vert sett på som sentralt. I den siste kommunikasjonsdugleiken, tilbakemeldingar, peikar funna på at positive tilbakemeldingar bør vektleggast. Det kan då vere lurt å ha overkommelege mål og vere konkret og oppriktig når ein gir ei tilbakemelding. Skal ein først gi ein negativ/risande tilbakemelding, bør den vere konstruktiv, og det kan vere lurt å møte regelbrot ut i frå prinsippet «minst mogleg inngripen». Ser ein på elevmedverknad, er det ulike synspunkt på i kor stor grad det vil vere lurt at elevane påverkar, med bakgrunn i om elevane evnar å sjå kva som er deira overordna behov. Det er derimot brei einigheit i at elevmedverknad kan bidra til at elevane får eit eigarforhold til det som skjer på skulen. Eit slikt eigarforhold ser deltakarane opp mot motivasjon, som jo er den siste støttdimensjonen. Funna peikar her på at ein bør legge til rette for meistring i trygge rammer, og at ein heile tida skal ha positive forventingar til eleven.

Eg vil avslutningsvis sjå på ein fellesnemnar hjå alle dimensjonane, både dei tre overordna dimensjonane (elevinteresse, tillit og emosjonell modning) og dei resterande støttdimensjonane, som understrekar viktigheita av god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog. Funna indikerer nemleg at det er særskilt viktig at ein spesialpedagog har kompetanse i dei ulike dimensjonane som utgjer relasjonskompetanse, då ein oftare møter elevar som har det vanskeleg samanlikna med ein klasselærer. Det forsterkar det eg var inne på i innleiinga, nemleg at kravet om god relasjonskompetanse er større hjå ein spesialpedagog, kontra ein klasselærer. Legg ein det til grunn, og samstundes tek i betraktning at internasjonale undersøkingar viser at læring hjå elevar i stor grad avheng av læraren sin relasjonskompetanse (Nordenbo fl., 2008), og at Hattie (2009) rangerer relasjon til læraren som den viktigaste faktoren for eleven si læring, gir det sterke indikatorar på at god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog, er enormt viktig. Born og unge bruker svært mykje av tida si på skulen. Då bør spesialpedagogen fungere som ein ressurs for den enkelte.

## 6.2 Veggen vidare

Gjennom dette arbeidet har eg oppdaga nokre moglegheiter for vidare forskning som eg no vil framheve. I og med at mykje tyder på at god relasjonskompetanse er svært viktig i møte med elevar som har det vanskeleg, hadde det vore interessant å sjå vidare på om spesialpedagogiske team på barne- og ungdomsskular bruker tid på å reflektere rundt korleis ein kan møte kvar enkelt elev på ein god måte frå eit relasjonsperspektiv. I samband med dette, kunne det også ha vore spennande å undersøke kva slike team eventuelt har hovudfokus på, til dømes om relasjonsbygging får meir merksemd enn det som går på emosjonell modning.

Denne studien ser på kva spesialpedagogar oppfattar som god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg. Ei fortsetjing kunne ha vore å snu på det og sjå på kva elevar som har det vanskeleg oppfattar som god relasjonskompetanse hjå ein spesialpedagog. Ein kunne då dømevis intervju elevar som tidlegare hadde det vanskeleg, men som no har det bra.

Ser ein på deltakarane i denne studien, er det ei nokså jamn fordeling av kvinner og menn. Ein vidare studie kan også sjå på om det er ein forskjell i kva kvinner og menn oppfattar som god relasjonskompetanse. Den same problemstillinga kunne ein ha hatt med fokus på om det er forskjellar utifrå spesialpedagogen sin alder og erfaring. Det kan då vere interessant å knytte det opp mot at relasjonskompetanse er eit omgrep som har hatt liten plass i lærarutdanninga (Berg, 2007, s.29) – og at relasjonskompetanse er noko mange lærarar kan for lite om (Spurkeland, 2011, s.60).

## 7.0 Litteraturliste

- Adolfson, F. (2007). Barns psykiske helse i skolen og betydning for lærerrollen - lærerrollen i småskolen og betydningen av relasjonsbygging til elever med psykososiale problemer. *Spesialpedagogikk*, 72 (9), 32-37.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202007.pdf>
- Aubert, A-M. & Bakke, I. M. (2018). Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring (2. utg.). Gyldendal.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (500-520). Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2007). Psykisk helse i skolen – forebyggende psykisk helsearbeid. *Spesialpedagogikk*, 92 (5), 26-31.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%205%202007.pdf>
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra Trygge barn i en mentaliserende skole. *Spesialpedagogikk*, 29 (1), 10-15.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Brøyn, T. (2017). Alle elver ønsker å bli sett - det gjelder også de elevene som uttrykker at de ønsker å være i fred. *Spesialpedagogikk*, 29 (1), 18-20.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Brøyn, T. (2018). Det må en hel organisasjon til for å skape en god lærer. *Bedre Skole*, (1), 12-17.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. og Skogen, K. (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*, 73 (6), 41-52.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%206%202008.pdf>
- Bulie, E. (2014). Sammen om god praksisopplæring. *Bedre Skole*, (1), 64-70.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202014.pdf>
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring: forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Draugsvoll, K. I. (2016). Inkludering og medverknad – blick på spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 81 (4), 18-22.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%204%202016.pdf>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivnad*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Elvén, B. H. (2017). *Aferdsproblemer I skolen*. Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Universitetsforlaget.
- Flaten, K. (2021). *Pedagogikk og humor: - på godt og vondt*. Cappelen Damm akademisk.
- Frøseth, A. J. (2016). "Er seksåringen blitt den nye syvåringen i skolen?".  
<https://www.utdanningsnytt.no/er-seksaringen-blitt-den-nye-sjuaringen-i-skolen/144971>
- Garrels, V. (2018). "Jeg fikk utfordret meg selv!" - Elevsentrert læring for elever med utviklingshemming. *Spesialpedagogikk*, 83 (1), 56-69.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%201%202018.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heide, B. & Sylthe, M. (2021). Ivaretagelse av urolige barn og unge på skolen. *Spesialpedagogikk*, 86 (2), 34-41. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/10/21/2021,%20nr.%202.pdf>
- Josselson, R. (2004). THE HERMENEUTICS OF FAITH AND THE HERMENEUTICS OF SUSPICION.  
<file:///C:/Users/eirik/Downloads/Hermenutics%20of%20faith%20Josselson.pdf>
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Pedagogisk Forum.
- Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringa\\_nynorsk.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015), *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre Skole*, (1). 20-25.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.338-364). Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.  
[Meld. St. 21 \(2016-2017\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/Meld.St.21(2016-2017))

- Melodie, W-G. & Siperstein, G. N. (1997). Importance of Social Support in the Adjustment of Children with Learning Problems. *Exceptional Children*, 63 (2), 183-193.  
<https://doi.org/10.1177/001440299706300203>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. The Jossey-Bass.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. von der Lippe & S.R. Wilkonson (Red.), *Til Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift til Karin Killen* (107-122). NOVA-rapport nr.7. <https://www.yumpu.com/no/document/read/19887737/nova-rapport-7-05>
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt R.E., Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Universitetet i Aarhus: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi - kva gjer vi?: omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep : skulen og barnehagen sine oppgaver*. Fagbokforlaget.
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ramvi, E. & Veia, M. O. (2022). "Problembarn" - erfaringar fra elever som har gått på spesialskole. *Spesialpedagogikk*, 4, 4-17.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/02/02/2020,%20nr.%204.pdf>
- Reite, G. N. (2016). Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 81 (5), 56-67.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202016.pdf>
- RVTS Øst. (2020). *Triggerarbeid*. RVTS Øst. <https://www.traumebehandling.no/behandle/mestring-og-regulering/triggerarbeid/>
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. (3. utg.). Gyldendal.
- Schibbye, A-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Schindler, P. L. & Thomas, C. C. (1973). THE STRUCTURE OF INTERPERSONAL TRUST



- IN THE WORKPLACE. *Psychological Reports*, 73, s.563-573).  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1993.73.2.563>
- Simonsen, E. & Befring, E. (2018). Spesialpedagogisk kompetanseutvikling. *Spesialpedagogikk*, 83 (1), 4-13. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%201%202018.pdf>
- Solevåg, I. Flaten, K., Johansen, M., Lund, J. & Russenes, K. (2020). Bør elever med lese- og skrivevansker få spesialundervisning i eller utenfor klasserommet?. *Spesialpedagogikk*, 84 (5), s.24-31. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/03/18/2020,%20nr.%205.pdf>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Sylthe, M. (2021). Når pedagogikk skaper utenforskap. *Spesialpedagogikk*, 86, (2), 10-20.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/10/21/2021,%20nr.%202.pdf>
- Sælen, N. (2021). Spesialpedagogikk I barnehagen – metodar og tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 86 (2), 34-42. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/10/21/2021,%20nr.%202.pdf>
- Sørheime, Ø. (2020). Reell elevmedvirkning. *Utdanningsnytt.no*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/elevmedvirkning-kartlegging-smilefjes/reell-elevmedvirkning/228851>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Vantassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P. og Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted learners. *Roeper Review*, 16 (3), 186-191.  
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=81caf8dc-0d0a-4648-b2fd-0f6414530cb5%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9411284012>
- Vogt, C. V. (2017). *Men in Manual Occupations, Changing Lives in Times of Change*. Cappelen Damm Akademisk.
- Øverland, E., Bredesen, A. M., Damsgaard, K., Tjäder, H. G. & Wilberg, E. L. (2020). Elever med nevroutviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær. *Spesialpedagogikk*, 84 (5), 12-23.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/03/18/2020,%20nr.%205.pdf>

Øverli, G. K. & Aandahl, T. (2021). God skolestart – veiledning av førsteklasseleerere med vekt på tidlig innsats og systemtenkning. *Spesialpedagogikk*, 86 (4), 18-32.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/02/01/2021,%20spped.nr.%204.pdf>

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjonar*. (3. utg.). Høyskoleforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – intervjuguide

#### **Intervjuguide**

1. Kva legg du i det å ha god relasjonskompetanse i møte med elevar som har det vanskeleg?
2. Kva rolle meiner du relasjonen mellom deg som spesialpedagog og eleven har å seie for læringsutbyttet (sosialt og fagleg) til eleven?
3. Kva tenkjer du er viktig i ein relasjonsbyggingsfase i møte med ein ny elev?
4. Korleis kan du som spesialpedagog møte ein elev som er utanfor toleransevindauget?
5. Kva rolle tenkjer du humor kan ha i møte med elevar som har det vanskeleg?
6. Kva tenkjer du om elevmedverknad? Altså at elevane får vere med å påverke det som skjer på skulen.
7. Kva tenkjer du er viktig i dialogen med eit individ?
8. Kva tenkjer du er viktig i dialogen i ei gruppe?
9. Kva tenkjer du er viktig når du gir tilbakemeldingar til ein elev?
10. Fortel om ei oppleving der ein elev som har det vanskeleg var motivert i ein læringsaktivitet.
11. Korleis går du som spesialpedagog fram for å etablere tillit hjå ein ny elev?

### Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ”God relasjonskompetanse hos en spesialpedagog i møte med elever som har det vanskelig”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hva som ligger i god relasjonskompetanse hos en spesialpedagog i møte med elever som har det vanskelig. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette er en masteroppgave hvor formålet er å finne ut av hva som ligger i god relasjonskompetanse hos en spesialpedagog i møte med elever som har det vanskelig. I lys av det vil oppgaven blant annet se på hvordan god relasjonskompetanse kan spille en rolle for det sosiale og faglige læringsutbyttet til eleven og hvordan man kan bygge en god relasjon. Tillit, humor, motivasjon, dialog og elevmedvirkning er faktorer som vil bli diskutert.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med spesialundervisning i grunnskolen. 4-6 spesialpedagoger vil få denne henvendelsen.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Det vil ta 10-20 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål fra en intervjuguide. I tillegg kan det komme oppfølgingsspørsmål som ikke står i intervjuguiden. Intervjuguiden kan du se på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Veileder og student vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.21.

All data vil bli oppbevart uten personopplysninger etter prosjektslutt. Lydopptak vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskulen på Vestlandet ved Stine Ravnå på epost ([Stine.Ravna@hvl.no](mailto:Stine.Ravna@hvl.no)) eller på telefon: 55585997 eller student ved Eirik Mørkve på epost ([eirik.moerkve@live.no](mailto:eirik.moerkve@live.no)) eller på telefon: 99547291.

- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, epost: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no), telefon: 55587682.

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

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

Med vennlig hilsen

Stine Ravnå  
(veileder)

Eirik Mørkve  
(student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «God relasjonskompetanse hos en spesialpedagog i møte med elever som har det vanskelig», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at opplysninger kan publiseres slik at jeg kan gjenkjennes. Det vil i så fall dreie seg om innhold som andre kan kjenne seg igjen i, og dermed koble mot deg.
- at data blir oppbevart etter prosjektslutt. Lydopptak vil bli slettet.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning frå NSD

### **03.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.11.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### **TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

#### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

