

# ”Jeg – Du”

*En kvalitativ undersøkelse av læreres  
vektlegging av relasjonelle dimensjoner i sitt  
arbeid med utviklingshemmede elever*

Bjørg Holmen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

2013



# ”Jeg – Du”

En kvalitativ undersøkelse av læreres vektlegging av relasjonelle dimensjoner i sitt arbeid med utviklingshemmede elever

Björg Holmen

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultetet  
UNIVERSITETET I OSLO

2013

© Forfatter Bjørg Holmen

År 2013

”Jeg – Du”

En kvalitativ undersøkelse av læreres vektlegging av relasjonelle dimensjoner i sitt arbeid med utviklingshemmede elever

Bjørg Holmen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

## Tittel

”Jeg – Du”

En kvalitativ undersøkelse av læreres vektlegging av relasjonelle dimensjoner i sitt arbeid med utviklingshemmede elever

## Bakgrunn og formål

I masteroppgaven ønsket jeg å se nærmere på hva lærere vektla av relasjonelle dimensjoner i sitt arbeid med utviklingshemmede elever. I St.meld.31, (2007-2008) som omhandler kvalitet i skolen poengteres det at samspillet mellom lærer og elev er det vesentligste som kan fremme elevens læring. Det er kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev som er det avgjørende i alle former for undervisning og læring sier Nordahl (Nordahl i Drugli 2012). Han mener temaet relasjon lenge har vært et underfokusert område i pedagogikken.

## Problemstilling

Hva vektlegger lærer av relasjonelle dimensjoner i sitt arbeid med utviklingshemmede?

## Metode

Jeg har valgt å benytte en kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Utgangspunktet var å få fram lærernes egne opplevelser og refleksjoner rundt temaet relasjonelle dimensjoner. Intervjuene ble gjennomført i en semistrukturert form. Alle informantene var lærere i tilrettelagte grupper på grunnskoler. Datamaterialet er analysert ut fra Karsten Hundeide og Henning Rye sitt ICDP program, deres tre dialogformer som er delt opp i åtte samspillstemaer, da de representerer grunnleggende positive kvaliteter som inngår i mellommenneskelig interaksjon. Jeg har også benyttet Rye sin transformasjon av interaksjonskvalitetene som er vektlagt i ICDP i analysen rundt tema foreldresamarbeid.

## Resultater og konklusjon

ICDP s dialogformer gav en god innfallsvinkel for å se hva lærere reflekterte rundt temaet relasjonelle dimensjoner i deres forhold til elevene. Det som kom fram av refleksjoner var blant annet hvor viktig det er å la elevene delta i aktiviteter ut fra sine forutsetninger, skape trygghet og se det positive, for denne gruppa har nok av begrensninger. Informantene poengterte at det er vesentlig å kommunisere på elevenes nivå, og tilpasse seg deres tempo. Tidsperspektivet ble trukket fram, dette er elever en må gi god tid. Anerkjennelse og ros, ha en positiv og entusiastisk holdning er også relasjonelle dimensjoner som ble trukket fram. Ved å være sensitiv på elevens interesser og oppmerksomhet og dele dette var også en dimensjon som ble nevnt. Gjennom å styrke elevenes sosiale kompetanse og ha konkrete små mål mente informantene de kunne oppnå god relasjon. Positiv grensesetting ble også sett på som en relasjonell dimensjon. Å gi mestring og glede hver dag ble trukket fram som et mål. Fokus lærerne hadde var både på relasjon og mål/måloppnåelse.

Hva som kunne være fremmende og /eller hemmende elementer i forhold til foreldrene ble det sett på som viktig å være åpen og ærlig, men være bevisst på hvordan en uttrykker seg, for ellers kunne det også være hemmende. Foreldrene ble sett på som eksperter på egne barn. Informantene fremhevet det som vesentlig å møte foreldrene med respekt og akseptere de for den de er. Av hemmende elementer ble det blant annet trukket fram språk og kulturforskjeller.



# Forord

Etter mange år som lærer for ”uvanlige” barn og unge var det en stor overgang å bli student. For en som er praktiker å skulle teoretisere det en har gjort i så mange år har vært utfordrende, men spennende. Jeg føler jeg har fått en dypere forståelse av faget. Relasjonsbygging har vært noe av det viktigst for meg i mitt arbeid med ”uvanlige” barn. Derfor ga temaet seg selv når tiden var inne for å skrive masteroppgave. Det har på mange måter vært en ensom prosess å skrive denne oppgaven, men det har vært spennende, men også til tider gangske frustrerende. Derfor har det vært godt å ha både en god veileder og gode medstudenter.

Takk til Peer Møller Sørensen for god hjelp i utfylling av NSD skjema.

Takk til min veileder Heidi Mjelve, som har vært oppmuntrende og kommet med konstruktive tilbakemeldinger og oppfølging slik at jeg har kommet i mål. Takk for all hjelp og støtte, Heidi!

Jeg må takke informantene mine, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Takk for at dere satte av tid til meg og for at dere var så åpne og delte deres tanker rundt temaet relasjon. Måten jeg ble møtt på viste meg at elevene deres har et godt læringsmiljø hvor de blir sett og forstått med positivitet og entusiasme.

Takk til medstudenter for oppmuntrende sms og hyggelige luncher. En spesiell takk til Katrine for alle oppmuntrende og støttende samtaler.

En takk til Elisabeth som stilte opp på prøveintervju. Takk til Marianne for tålmodig gjennomlesing og konstruktive tilbakemeldinger.

Og ikke minst en takk til kusine Gry for gjennomlesing og hjelp med språk.

Jo mer kunnskap en får, desto sterkere føles behovet for å få mer kunnskap – og en forstår hvor lite en egentlig vet. Men det viktigste blir å huske: ”*Kun med hjertet kan man se ordentlig. Det vesentlige er usynlig for øyet*” (Antoine de Saint-Exupéry)





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Presentasjon av problemstilling og prosjektets formål .....	3
1.2	Oppbygging av oppgaven.....	5
2	Teoretisk utgangspunkt/ramme .....	6
2.1	Utviklingshemming .....	6
2.2	Relasjon .....	7
2.3	Relasjonskompetanse.....	12
2.3.1	Anerkjennelse.....	14
2.3.2	Tilknytning .....	16
2.3.3	Ulike typer tilknytningsmønstre.....	20
2.3.4	Et utvidet syn på tilknytning .....	21
2.3.5	Mentalisering.....	22
2.3.6	Relasjonell sårbarhet .....	23
2.3.7	Intersubjektivitet.....	24
2.3.8	Dialog .....	26
2.4	Samspill og kommunikasjon .....	27
2.5	Den følelsesmessige dialog .....	29
2.6	Den meningsskapende og utvidende dialog .....	30
2.7	Den guidende og regulerende dialog .....	32
2.7.1	Bli sett og forstått .....	34
3	Metode.....	36
3.1	Forskningsopplegg/ design og metode .....	37
3.1.1	Forforståelse og forståelse - en hermeneutisk tilnærming. ....	37
3.1.2	Metode.....	38
3.1.3	Utvalg .....	40
3.2	Forskningsintervju .....	41
3.2.1	Intervjuguiden og gjennomføring.....	41
3.2.2	Prøveintervju .....	43
3.2.1	Koding og analyse.....	43
3.2.2	Reliabilitet og validitet .....	46

4	Funn og drøfting av datamaterialet .....	53
4.1	Den følelsesmessige dialog .....	54
4.1.1	Positive følelser .....	54
4.1.2	Se elevens initiativ og justere seg .....	57
4.1.3	Invitere til samspill – lytte og svare .....	59
4.1.4	Gi anerkjennelse .....	61
4.2	Meningsskapende og utvidende dialog.....	63
4.2.1	Felles oppmerksomhet.....	63
4.2.2	Gi mening til opplevelsen .....	66
4.2.3	Utvide og gi forklaringer.....	68
4.3	Guidende og regulerende dialog.....	69
4.3.1	Planlegging steg for steg .....	69
4.3.2	Gradert støtte (scaffolding) .....	70
4.3.3	Utvikle selvkontroll gjennom situasjonen og faste rutiner.....	71
4.3.4	Positiv grensesetting.....	72
4.4	Foreldresamarbeid – fremmende og hemmende elementer for god relasjon .....	73
5	Avslutning .....	78
	Register.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
	Litteraturliste .....	81
	Vedlegg 1 .....	86
	Vedlegg 2.. .....	89
	Vedlegg 3 .....	89



# 1 Innledning

Livet er fullt av relasjoner. Noen er viktigere enn andre. Relasjoner har flere funksjoner.

Relasjoner er viktig for å utvikle seg. En utvikler seg gjennom å kopiere andre rundt seg, både språk og atferd. Vi lærer å regulere følelsene våre ved at vi blir vist hva som er akseptabelt og ikke. Gode relasjoner er viktig for å utvikle trygghet. Relasjoner til andre er en sikkerhet for at noen er der for deg når du møter vanskelige situasjoner i livet, og noen å dele positive opplevelser med. Gode relasjoner til andre er viktig for å utvikle seg som menneske. Man kan bli kjent med andre måter å tenke på. Og gjennom møte med ulike mennesker utvikler man evnen til å diskutere og reflektere over nye problemstillinger.

En lærer trenger tre typer grunnleggende kompetanser for å fungere som en god lærer. Han trenger faglig kompetanse, dette innebærer at man vet hva man har med å gjøre, ledelseskompetanse, man vet hvordan man kan gjøre det, og relasjonskompetanse. Læreren må ta utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og potensial, tydeliggjøre elevens styrker. I denne oppgaven vil jeg fokusere på relasjon, og relasjonen mellom utviklingshemmede elever og deres lærere.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I St.meld.31,kvalitet i skolen (2007-2008), poengteres det at lærerens kompetanse, slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste som kan fremme elevens læring. Uansett hva som vektlegges er relasjonene og samspillet med elevene grunnleggende. Nordahl sier i forordet til Drugli sin bok, ”Relasjonen lærer og elev”, at dagens forskning tydelig viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring. Det har også en stor effekt på læringsutbyttet til elevene. Han poengterer at læreryrket ikke er en instrumentell virksomhet (Drugli, 2012). Nordahl mener temaet relasjon lenge har vært et underfokusert område i pedagogikken. Det er et område som kan være vanskelig å snakke om og som også har en emosjonell side. (Nordahl i Drugli, 2012).

Henning Rye henviser til Bowlby (1969,1973,1980) og hvordan han gav en forståelse av hvordan tidlig kontakt og tilknytning danner grunnlag og påvirker hvordan barnet har forventninger til andre mennesker og hvordan de forholder seg til dem. En av

hovedkonklusjonene til Bowlby er at *”en vedvarende, varm relasjon har like avgjørende betydning for barns overlevelse og helse som mat, stell, stimulering og oppdragelse”*. (Rye, 2007, s. 16)

Rye (2007) understreker viktigheten av å legge større vekt på funksjonsbeskrivelser i form av relasjonsmønstre. Han sier også at det er de kontinuerlige interaksjonserfaringer barn får som har betydning for hvordan barnet til enhver tid har det. Fokus i undervisning til utviklingshemmede elever kan lett bli didaktiske spørsmål og overskygge viktigheten av relasjonsaspektet.

Normalt har spedbarn en evne til etablering av tilknytning og kommunikasjon. Evne til læring som gjør dem i stand til aktivt å bidra til styring og utvikling av den sosiale interaksjonen har de også. Gjennom sine følelsesbetonte måter å uttrykke seg på påvirker barnet samspillet utvikling. Dette gjøres ved kroppsbevegelser, mimikk, smil gråt og andre ansiktsuttrykk og ved individuelle reaksjonsmønstre som blant annet kan knyttes til temperament (Rye, 2007).

En vet at både barn og foreldre påvirker hverandre, de blir også påvirket i den sosiale og kulturelle sammenhengen de lever i. På samme måte påvirkes lærer og elev. Samspillet mellom barnet og omverdenen utvider seg gradvis til å inkludere andre viktige personer for barnet. De voksne må være støttende og utvidende (scaffolding). *”Omsorgsgiver utfyller og utvider barnets kapasitet og støtter dets evne til læring og mestring.”* (Rye, 2007, s. 19). For mange barn med ulike utviklingshemninger skjer denne tilknytningen og kommunikasjonen ikke helt av seg selv (Horgen, 2010). *”En rekke studier viser at det er klare sammenhenger mellom kvalitet i interaksjonen og utvikling av sosial kompetanse, mental utvikling og språk.”* (Rye, 2007, s. 25). Derfor blir det vesentlig for lærere å være ekstra oppmerksom på kvaliteten på interaksjonen til de utviklingshemmede elevene sine.

Som lærer blir man sett på som profesjonell. En kan få mange assosiasjoner av ordet profesjonell. Det kan assosieres med nøytralitet, fravære av følelser, distanse, effektivitet og rasjonalitet. En kan ha opplevelse av være feilfri i kraft av å være ekspert på fagfeltet. Det kan oppfattes av den andre som et forhold med ulik maktbalanse. Den profesjonelle har definisjonsmakt, det vil si bestemmer hva som er viktig eller interessant fokus for relasjonen. En må huske at en først og fremst er menneske i møtet med den andre. Personlig tilstedeværelse, vil si å ha personlig engasjement, er grunnleggende. Fra min egen

arbeidserfaring med utviklingshemmede elever har jeg sett at det personlige engasjementet er vesentlig i forhold til den enkelte elev. I forhold til gruppa utviklingshemmede elever må en som lærer også gi omsorg. Omsorg vil si å knytte bånd og inngå relasjoner. Å knytte bånd har med avhengighet å gjøre. Gjennom avhengighetsforhold utvikler mennesker sin selvstendighet sier Martinsen (1990).

## 1.2 Presentasjon av problemstilling og prosjektets formål

Dette første kapitlet inneholder en redegjørelse for valg av tema, formålet med oppgaven og en presentasjon av problemstilling og spørsmål knyttet til denne.

Oppgaven fokuserer på læreres perspektiv og hvordan lærere vektlegger relasjonen til elever med utviklingshemming, og samspillet mellom lærere og elever og deres foreldre. Det er et forsøk på å beskrive, bekrefte og utvide kunnskapen om skolehverdagen til barn med utviklingshemming i et relasjonsorientert perspektiv.

**PROBLEMSTILLING:** *Hva vektlegger lærer av relasjonelle dimensjoner i sitt arbeid med utviklingshemmede elever?*

Med utviklingshemming i dette prosjektet menes elever med ulike handikapp som blant annet kommer inn under spesialundervisning i opplæringsloven (www.lovdata). I opplæringsloven som ble vedtatt i 1998, inneholder blant annet regler om rett til spesialundervisning. Dette er en rettighetslov, oppfyller en vilkårene har en rett til et ønsket tilbud. Dette er likt for alle i Norge. Det som legges til grunn om den enkelte har rett til spesialundervisning eller tilrettelagt undervisning er den enkelte elevs faglige forutsetninger og utbytte av ordinær undervisning. Det må derfor gjøres en individuell vurdering. Alle tiltak skal være tilpasset den enkelte. Dette er gjort for å sikre at man ikke tar utgangspunkt i en diagnose.

Spesialundervisningen innebærer en mer omfattende individuell tilpasning. Vedtak om spesialundervisning er enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Vedtaket om spesialundervisning, må gjøre klart hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Den mer konkrete utformingen av innholdet i spesialundervisningen vil framgå av den individuelle opplæringsplanen som skolen utformer på grunnlag av den vurdering og vedtak om spesialundervisning som er gjort (www.lovdata; Veiledning, 2004).

Jeg vil her operasjonalisere noe av hva jeg legger i relasjonelle elementer. I dette ligger **relasjon** som er et innbyrdes forhold mellom parter som betrakter hverandre som selvstendige individer og hvor man er en del av en felles virkelighet. Hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker. Hva de betyr for deg. Partene i en relasjon vil gjennom gjentatte erfaringer med samspill utvikle et relativt stabilt kommunikasjonsmønster og et sett forventninger til hverandre. Kommunikasjonen vil være observerbar og konkret, mens relasjonen vil være mer abstrakt, fordi den omfatter partenes tanker om og holdninger til hverandre. Relasjoner påvirkes av mange ulike faktorer og kan hele tiden forandres (Røkenes & Hanssen, 2006; Drugli, 2012; Linder A. , 2010). Med **relasjonskompetanse** menes å ha evnen til å etablere og fastholde utviklingsstøttende kontakt og bruke denne kontakten til å ta ansvar for å skape et lærende og oppdragende samspill (Linder A. , 2012). **Empati** er også et begrep som kommer inn under relasjonelle elementer. Det vil si å ha innlevelse i et annet menneskes opplevelsesverden. Begrepet har et intellektuelt aspekt ved at man setter seg inn i den andre personens sted, og en emosjonell side ved at man føler med den andre (Fra psykologisk leksikon referert i (Linder A. , 2012)). **Tilknytning** vil også være et element som kan forstås som en stadig pågående kommunikasjonsprosess i enhver relasjon. **Anerkjennelse** vil være et begrep som går inn i relasjonelle elementer. Det er noe vi er, ikke noe vi gjør. Det handler om bekreftelse. **Intersubjektivitet** som omhandler deling av psykologiske tilstander, dele intensjoner, her vil oppmerksomhet og affekter være naturlig å trekke fram når en skal se på relasjonelle elementer (Schibbye, 2009).

Samspillet betydning for mestring og utvikling blir sterkt vektlagt i nyere utviklingspsykologi, hvor fokus er dreid fra barnet til mer fokus på relasjonen, barnet sammen med nærpersoner og i kontekst. Det som blir sterkt vektlagt er samspillet betydning for mestring og utvikling. Har en et slikt relasjonsorientert perspektiv blir kunnskap om samspill sentralt. Hva som kjennetegner og fremmer godt samspill blir nyttig kunnskap. I denne oppgaven ønsker jeg å rette fokus mot relasjonen mellom lærer og elever med utviklingshemming. Arbeidet med og rundt barn med utviklingshemming er komplekst og sammensatt og inkluderer ulike systemer og arenaer. I den sammenheng kan oppgavens fokus på relasjon ses som et snevert perspektiv. Det er imidlertid i de nære møtene, i relasjonene og opplevelsene i hverdagen, hvor kvaliteten på opplæringen og tiltakene ligger, som gjelder for elevene. Forskning viser at relasjon er viktig for elevens læringsutbytte og psykiske helse. Det er ikke innholdet i en eller annen form for læring som er viktig, men selve relasjonen mellom eleven og læreren. Læring foregår i relasjon og samspill. Spørsmålene jeg vil stille tenker jeg



er med på å vise hvordan lærere tenker rundt temaet relasjon og relasjonelle dimensjoner. Jeg vil avgrense oppgaven ved å fokusere på læreres perspektiv på temaet relasjonelle elementer, og lærer – foreldresamarbeid.

Formålet med studien er tredelt. For det første ønsker jeg å vite mer om hvilket fokus lærerne som underviser barn med utviklingshemming har. Jeg vil anta at lærernes perspektiv kan gi utfyllende kunnskap om relasjon og samspill mellom barn med utviklingshemming og voksne. Dersom vi forutsetter at mestring blir tydelig og utvikler seg i samspill, blir det å tilrettelegge for utviklende relasjoner en viktig pedagogisk oppgave. Formålet med studien er derfor også å utvikle kunnskap som grunnlag for tilrettelegging av godt samspill og relasjon mellom lærere og barn i skolehverdagen. Og for det tredje se på hva som fremmer og /eller hemmer god relasjon til foreldrene.

## 1.2 Oppbygging av oppgaven

**Det andre kapitlet** gir en presentasjon av de faglige referanserammene som undersøkelsen bygger på. Altså den teoretiske bakgrunn jeg vil bygge oppgaven på. Temaer som vil bli tatt opp er blant annet relasjon, relasjonskompetanse, intersubjektivitet, anerkjennelse, tilknytning, mentalisering, kommunikasjon.

**Det tredje kapitlet** vil være en gjennomgang og drøfting av metodiske valg. Undersøkelsens validitet og reliabilitet blir drøftet her, samt forskningsetiske utfordringer.

**Det fjerde kapitlet** inneholder presentasjon, analyse og drøfting av funnene som er gjort i undersøkelsen.

**Det femte kapitlet** er en oppsummering av oppgaven. En presentasjon av hovedfunn og tendenser jeg mener jeg har funnet i datamaterialet.

## 2 Teoretisk utgangspunkt/ramme

I prosjektet benyttes relasjonsteori, tilknytningsteori og ICDP sine dialogformer for å besvare problemstillingen. Innledningsvis presenterer jeg hva som legges i begrepet utviklingshemming. Deretter belyses blant annet relasjonsbegrepet, relasjonskompetanse, anerkjennelse, tilknytning, intersubjektivitet, samspill og kommunikasjon hvor dialogformene i ICDP blir belyst. Vi mennesker har et psykologisk behov for å være knyttet til mennesker gjennom nære relasjoner. Teoretisk forankring i en slik forståelse er bl.a. tilknytning. En kan også anvende transaksjonsmodellen for å forstå hvordan ulike systemer i og rundt eleven henger sammen og påvirker hverandre over tid. Denne modellen belyser det grunnleggende premisset at det er de kontinuerlige og dynamiske interaksjonene som finner sted mellom barnet og miljøet som barnet blir et produkt av. En vanske er aldri lokalisert enten i barnet eller i omgivelsene, men alltid i et gjensidig forhold som endres over tid (Drugli, 2012; Smith, 2004).

### 2.1 Utviklingshemming

Utviklingshemning eller psykisk utviklingshemmet er en betegnelse på medfødt eller tidlig ervervet kognitiv svikt. Kognitiv svikt fører til at funksjoner som tenking, oppmerksomhet, hukommelse, læring og språkforståelse er redusert. Det er tre diagnostiske kriterier for å kunne gi den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemmet: Redusert mental funksjon, mangelfull tilpasning, og at tilstanden har vist seg før personen har fylt 18 år. ICD-10 som tilhører en medisinsk forståelsesramme brukes i Norge for å stille diagnosen psykisk utviklingshemmet. Innen medisinen fokuseres det på diagnoser og grad av utviklingshemming. Det er nå vanlig å klassifisere psykisk utviklingshemming i fire kategorier. Lett psykisk utviklingshemming, moderat psykisk utviklingshemming, alvorlig psykisk utviklingshemming og dyp psykisk utviklingshemming (Norsk forbund for Utviklingshemmede, 2013; ICD-10 , 2011).

Begrepet utviklingshemning er mangesidig og vil kunne defineres ulikt ut fra hvilket perspektiv man har. Har en et medisinsk utgangspunkt vil en som sagt være opptatt av grad av utviklingshemning og diagnoser. En kan si at diagnosen utviklingshemning er en samlediagnose for mennesker med ulikt funksjonsnivå. En kan også forstå utviklingshemning

ut fra et kulturelt begrep. Da tar en utgangspunkt i hvordan samfunnets holdninger og forventninger er til mennesker med utviklingshemning til en hver tid (Meyer, 2008).

Utviklingshemning er med andre ord en samlebetegnelse for en rekke ulike tilstander eller diagnoser. Felles kjennetegn er at evnen til å lære og til å klare seg i samfunnet, er mer eller mindre redusert. De kan ha nedsatt funksjonsevne i forhold til viktige funksjoner som har med tenkning, oppmerksomhet, hukommelse, læring og språkforståelse å gjøre. I tillegg kan mange ha nedsatt syn og /eller hørsel. De kan også ha sensomotoriske problemer i form av forsinket reaksjonstid, ufrivillige bevegelser når det gjelder bevegelser av muskler og ledd. Har man slike sammensatte problemer får en ofte vanskeligheter med å uttrykke seg. Det kan være vanskelig for de å gi respons til dem de er sammen med i ulike aktiviteter. Egne valg kan være vanskelig å gjøre når de har nedsatt evne til å se og forstå verden rundt seg. Det vil være viktig å sette i gang dialogstyrkende tiltak så tidlig som mulig. Oppfølging og vedlikehold vil være nødvendig gjennom hele livsløpet, blant annet for å oppnå ønsket atferd. Med andre ord vil mennesker med utviklingshemning ha ulike grader av lærevansker. Det vil innebære helt andre lærevansker om en har lett utviklingshemning enn en dyp utviklingshemning (NAKU, 2010).

En kan stille spørsmål om funksjonshemmingen er et kjennetegn ved den enkelte person, eller motsatt at det er omgivelsene som ikke er tilpasset variasjonen av mennesker? En kan se på det som et samspill mellom menneske og omgivelser. Ser en medisinsk på det vil det være fokus på mangler hos personen. Dette gjør at menneskeskapte omgivelser tas som en selvfølge, og går fri sier Tøssebro (2010).

## 2.2 Relasjon

Relasjon vil si hva slags oppfatning eller innstilling en har til andre mennesker, hva andre mennesker betyr for deg. Ut fra dette vil relasjon være påvirket av hvordan andre forholder seg til deg og hvilken oppfatning de har av deg. Relasjonene er med på å påvirke den sosiale samhandlingen og kommunikasjonen en har med andre. I interaksjon med andre bygges og utvikles relasjoner. Kjernen i god relasjon ligger i hvordan en kommuniserer og samhandler med andre, det handler om å være menneske. Respekt og positiv holdning er grunnleggende. Dette, sammen med glede og trivsel, vil fremme læring (Drugli, 2012).

I dialektikken er en av hovedantagelsene at en må forstå selvet og de relasjonene selvet står i, i sammenheng. Blant annet Buber tar opp sammenhengen mellom selvet og ”de andre”.

Løvlie Schibbye (2009) mener at selvet må forstås som relasjonelle prosesser i to retninger: innover i selvet og utover i relasjonen. De står i et dialektisk forhold til hverandre, viser til hverandre og skaper hverandres forutsetninger. De står i et gjensidig forhold til hverandre. Er en sur vil dette påvirke den andres svar. Det kan være vanskelig å forstå egne uttrykk, men også forstå hvordan den andre opplever slike uttrykk. Partenes opplevelse og samværsmåter forutsetter hverandre innenfor en dialektisk forståelse, det ene utelukker ikke det andre. Det kan være et asymmetrisk forhold på et nivå, mens på et annet nivå er det gjensidig. Det er begge som skaper hverandres forutsetninger. Dette blir også understreket av Stern (2004).

*”Det er ikke mulig å unngå at relasjoner utvikler seg, og får betydning for partene når mennesker er sammen”* (Drugli, 2012, s. 15). Relasjon har mye å si for hvordan både elev og lærer har det i skolehverdagen sin. *”En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet”* (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 15). Partene i en relasjon vil utvikle et relativt stabilt kommunikasjonsmønster. Et sett av forventninger til hverandre vil partene i en relasjon utvikle gjennom gjentatte erfaringer med samspill. Fordi relasjonen også omfatter partenes tanker og holdninger til hverandre blir den mer abstrakt, mens kommunikasjonen er observerbar og konkret. Relasjoner er dynamiske og spennende, de kan hele tiden endre seg, da de påvirkes av mange ulike faktorer (Drugli, 2012).

Utvikling av relasjonen mellom lærer og elev er en dynamisk prosess, som blant annet blir influert av holdninger, verdier, ferdigheter, forventninger, med mer hos både lærer og elev. I etableringen av sine relasjoner må eleven forstås som en selvstendig aktør (Nordahl, 2010). I utformingen av relasjonen til læreren er elevene aktive bidragsyttere og vil i stor grad være med på å påvirke hvordan denne relasjonen blir, i samspill med mange andre faktorer, for eksempel kjennetegn ved læreren. Læreren, i kraft av sin yrkesrolle og som voksen, er den som har ansvar for relasjonens kvalitet. Ved at det er asymmetri i maktforholdet mellom lærer og elev, innebærer dette at det alltid er læreren som må ta ansvar når relasjonen trenger å forbedres. Dette ansvaret ligger i det å være profesjonell og utøve en yrkesrolle. Skolen som system og faktorer knyttet til klassen vil virke inn på relasjonene mellom lærer og elev. At skolen fungerer på måter som blant annet fremmer gode lærer- elev – relasjoner er et sentralt lederansvar ved skolen (Drugli, 2012).

Som lærer må en lære å etablere et positivt og støttende forhold til elevene. Kjernen blir hvordan en er i stand til å samhandle med elevene. Som sagt tidligere mener Nordahl (2012) at relasjonen mellom lærer og elev lenge har vært et underfokuset område i pedagogikken. Det er et personlig område som kan være vanskelig å snakke om, og det er også emosjonelt betinget. Hvordan er det innen for det spesialpedagogiske feltet? Blir det mer fokusert der?

Dagens forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever er avgjørende i alle former for læring og undervisning. Læreryrket er ikke en instrumentell virksomhet sier Nordahl (2012).

I prinsippet sier blant annet Lorentzen (1997) at funksjonshemmede har de samme grunnleggende sosiale behov som andre barn. De relasjonelle behovene er ikke annerledes enn til såkalt normale barn. Men fordi deres forutsetninger ofte er annerledes kan det være vanskelig å skape samspill som legger forholdene til rette for den samme typen naturlige læringssituasjoner som vanlige barn tilbys. Kommunikasjonskompetansen er så ulik at en ikke ser meningen med og hensikten bak barnets aktivitet. Det kan være vanskelig å forstå hva barnet ønsker å kommunisere og på hvilken måte det faktisk gjør det. Disse barna utvikler færre møtesteder hvor de samhandler med andre i forhold til andre barn. De opplever oftere mangel på samsvar mellom sine behov og omverdenens evne til å svare på dem. (Lorentzen, 1997). Disse barnas opplæringsbetingelser blir ofte annerledes enn det andre barn får, ved at man ofte styrer deres oppmerksomhet mot noe en ønsker at barnet skal være opptatt av. Å skape en felles virkelighet, felles involveringsformer kan være vanskelig, en må finne mening i atferden og forsøke å svare på den uten at en har en sikker tolkbar tilbakemelding fra barnet.

De vil ofte kreve kompensatoriske tiltak fra nærpå personer for å lære om fellesskap, for å kunne bli motivert for å lære gjennom å ta andres perspektiv. Utviklingshemmede barns signaler og uttrykksmåter kan være svært annerledes enn den man får fra andre barn. Det samme gjelder deres måte å organisere seg i forhold til og forstå omverdenen. Det kan derfor være vanskelig å skape vanlig samspill rundt deres uttrykk og signaler. Og en vil ofte være usikker på hvilke svar en skal gi. Barnets og omsorgspersonenes relasjonelle liv kan bli truet.

Utviklingsprosesser kommer ikke uten videre i gang for utviklingshemmede barn. En må hele tiden fokusere på samspillsrommet, det relasjonelle samspillet og relasjonens kvalitet (Holmen, 1996; Horgen, 2010). Ved å ha dette fokuset minskes faren for underfortolkning eller at en overser en dypereliggende betydning i barnets handlinger. Som lærer må en lete etter barnets initiativ og følge elevens oppmerksomhet. Man bør tilføre elevens uttrykk

mening, og prøve å forstå hvilken betydning aktiviteten har for eleven i dets relasjon til andre personer. Tar en ikke utgangspunkt i en relasjonstenking, men i et ønske om å stimulere eleven (stimuleringsmodell) vil en kunne fjerne oppmerksomheten fra selve samspillet og får fokus over på noe ytre i forhold til eleven og den voksne. Da kan en risikere å overse elevens henvendelser og kommunikasjon. Involverer man seg i samspill er det først i det øyeblikket at samspillet fungerer godt at man kan danne seg en oversikt over barnets sosiale og kognitive kapasiteter (Lorentzen, 1997; 2009).

Utviklingshemmede barn utvikler seg etter samme psykologiske akser som andre barn, hvis en bare klarer å ivareta de spesielle behovene denne gruppe barn har i forhold til at den voksne må være ekstra oppmerksom og tilstedeværende. Vansken kan være å se etter utviklingsaspektene og identifisere dem hos det enkelte barn. De kan være vanskelig å se, fordi uttrykket kan være særegen. Vansken blir å gjenkjenne disse uttrykkene, være oppmerksomme på dem og gi dem adekvate svar. Lorentzen (1997) bruker begrepet konsekvent relasjonstenkning, i dette legger han en slik tilnærming at fokus ikke primært ligger verken på barnet eller på omsorgspersoner, men på selve samspillsrommet mellom dem. Det er i dette samspillsrommet, med sitt affektive og handlingsmessige innhold, at barnets identitet utvikles, og her vil barnet forsøke å opprettholde kontakt og uttrykke seg kommunikativt.

Tenker en systemisk vil det si å tenke i helheter, relasjoner og sammenhenger. Ved å gjøre dette flytter en fokuset bort fra barnet og sier ”en vanskelig relasjon” i stedet for ”et vanskelig barn”. Dette vil kunne øke det pedagogiske spillerommet. En får nye muligheter for pedagogisk intervensjon. Ved en slik holdning sender en et signal om at den profesjonelle/pedagogen ser seg selv som en del av problemet, men også som en del av løsningen (Linder A. , 2012).

Gode sosiale relasjoner mellom lærer og elev kan påvirkes av mange faktorer, som den profesjonelles relasjonelle kompetanse. Det er ikke sikkert at eleven oppdager den voksnes initiativ. Årsakene til dette kan være av både sosial, kulturell, psykologisk og kommunikativ art, så det er mange dimensjoner som en må ta hensyn til når en skal skape gode, positive relasjoner mellom lærer og elev. (Linder A. , 2012; Nordahl, 2010)

Alle sosiale relasjoner vil være regulert av de sosiale normene som er mellom to mennesker. De fyller en bestemt rolle og har hver sin sosiale posisjon. Den vil påvirkes av samfunnets

normer for god læring og hva som vil si å være gode institusjoner. Samtidig som den vil være påvirket av det konkrete samspillet mellom lærer – elev, maktforholdet, normene i gruppen og stemningen (Linder A. , 2012).

Linder (2012) henviser til en nordisk undersøkelse utført av Nordenbo mfl. (2008):” *som viser at relasjonskompetanse, sammen med didaktiske og ledelsesmessige kompetanser er det beste for å understøtte barns læring*”. Det er gjennom relasjonen en kan tilpasse den faglige utfordringen, slik at eleven blir optimalt stimulert. Og samtidig ta lederskap så eleven kan utvikle og trene sine sosiale ferdigheter (Linder A. , 2012, s. 19).

Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, derfor er det viktig at kvaliteten på det som foregår i mellomrommene mellom mennesker er god, for dette er en viktig pedagogisk faktor. Ofte undervurderes betydningen av det relasjonelle forholdet. Det kan skyldes mange faktorer. Som at det fremstår som så naturlig og selvfølgelig at en ikke tenker over hvor stor kraft som ligger i relasjonen (Linder A. , 2012; Nordahl, 2010).

En annen forklaring kan være at læreren ennå ikke forstår hvor stor betydning han faktisk har for barnets læring og trivsel. Forskning viser at læreren har vel så stor betydning for elevenes innstilling til skolen som hva foreldrene uttrykker (Linder A. , 2012; Nordahl, 2010).

Et godt forhold mellom lærer og elev vil gi læreren innsikt og forståelse i elevens behov, men har også avgjørende betydning for elevens læring, vekst og utvikling. Sentrale kvaliteter ved pedagogisk nærvær vil være at læreren er sensitiv og tar hovedansvaret for et utviklingsstøttende samspill (Linder A. , 2012; Nordahl, 2010). Et pedagogisk nærvær vil si at en både setter seg inn i, forstår, har sensitivitet for den enkelte elev i en sosial og kulturell kontekst. Det har å gjøre med at en viser alle elever oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt i deres læring, vekst og utvikling (Arnesen, 2004).

Linder (2012) tar opp om samværet er preget av stress og mange skift, kan det være vanskelig å skape stunder der kontakten mellom lærer og elev pleies. Det vil være med på å redusere muligheten for å skape utviklingsstøttende samspillstunder. Hun legger vekt på at tilretteleggingen gir mulighet for fysisk nærhet, viss grad av ro og ikke minst rimelig med tid. Hun sier ”*kvalitative relasjoner oppstår ikke i forbifarten, men må skapes av nærværende og ansvarlige voksne*”( Linder A. , 2012, s. 28).

Hundeide (2001) vektlegger empati som betydningsfullt for å forstå barnets følelser, hensikter og ønsker. Mange omtaler empati som innlevelse i et annet menneskes opplevelsesverden. Empati har både et intellektuelt aspekt: at man setter seg inn i den andre personens sted, og et emosjonelt aspekt: at man føler med den andre. En må ha forståelse for den andres følelser, både med hensyn til dennes gleder, lidelser og vansker (Kinge, 2009). Når vi forstår andres opplevelsesverden må en bruke både intellektet og følelsene. ”*empati er i bunn og grunn det de fleste forstår som det som gjør mennesket menneskelig*” (Linder A. , 2012, s. 30).

Det som er grunnlaget for å utvikle kvalitative relasjoner er at den empatiske evnen som gjør oss sensitive overfor andres humør og følelser. Det er viktig for læreren å ha kontroll over følelsene sine. Følelsesutbrudd kan være en risikofaktor. Kvalitative relasjoner oppstår når læreren har oversikt og klarer å tilpasse det relasjonelle utspillet så det kan understøtte den pedagogiske handlingen. Tre forhold som derfor har betydning for å utvikle en god relasjon er væremåte, empati og anerkjennelse (Røkenes & Hanssen, 2006).

Pedagogiske relasjoner vil finne sted i det offentlige rom, og den sosiale konteksten vil alltid være der og påvirke dem. En problematisk relasjon mellom lærer og forelder kan bidra til negativt læringsmiljø, det kan sette barnet i en lojalitetskrise. (Linder A. , 2012).

Hvordan kan man etablere gode relasjoner? Linder (2012) påpeker at relasjonsarbeid er primært holdt inne i den enkelte lærers private, personlige erfaringer og verdier, så det vil være den private sfære som i for høy grad bestemmer kvaliteten og rekkevidden på det pedagogiske relasjonsarbeid. På grunn av dette er det vanskelig å utvikle området. Hun sier det er en stor utfordring å skille relasjonell hverdagskunnskap fra faglig kunnskap.

Kjemi kan påvirkes og forandres. Det er lærer sitt ansvar å gjøre noe med dette hvis den ikke er god. En holdning av anerkjennelse og empati kan virke som sentrale komponenter i kommunikasjonen. Det kan virke som at det er en økende vektlegging av relasjonskompetanse i profesjonelt arbeid (Kinge, 2009).

## 2.3 Relasjonskompetanse

*”Relasjonskompetanse innebærer at læreren gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt samhandler på måter som utløser og forsterker ressurser hos elevene. Dette kan være avgjørende for den enkelte elevs faglige og personlige utvikling”* (Aubert & Bakke, 2008, s.



23). I tillegg til faglig kunnskap må lærere også ha kunnskap om kommunikasjon og samarbeid. På mange måter handler det om å bry seg, og ha vilje og engasjement, det forutsetter kunnskap og kompetanse; en kompetanse om det som skjer i og mellom mennesker. For å få til dette må en ha vilje og evne til samarbeid.

Ved å analysere aktiviteten mellom lærer og elev kan en få et inntrykk av kvaliteten på relasjonen. Både fysisk og emosjonell omsorg vil være omfattet i den daglige aktiviteten. Det som særlig påvirker relasjonskvaliteten er den emosjonelle delen av omsorgen. Forventningene om lærers atferd overfor eleven vil bli skapt av den gjentatte fysiske og emosjonelle omsorgen eleven får av læreren. Ut fra dette vil eleven lage indre modeller for samspill mellom seg og andre. Eleven vil lage generelle bilder av seg selv og sin egen verdi og av hva han kan forvente av andre ut fra daglige gjentatte erfaringer. En forutsetning for positive relasjoner er at lærer bryr seg om elevene, og er opptatt av hele eleven. Det innebærer å bry seg om hjemmesituasjonen, fritid, rammebetingelser som påvirker elevens livsforhold, og at de ikke bare ser eleven. En blir påvirket av de holdninger man har og disse vil påvirke arbeidet man gjør. Dette er viktig å være bevisst på. En bør gå i seg selv og klargjøre egne holdninger overfor elevene, selv om det i en travel hverdag ikke er lett å finne tid til slik refleksjon. Her kan veiledning og felles drøftinger være til hjelp (Drugli, 2008).

En kunne kanskje ønske at begrepet relasjonskompetanse kunne få mer oppmerksomhet, høyere status og en større plass i utdanning og i praktisk arbeid generelt. Kontakt, kommunikasjon og samarbeid forutsetter egenskaper og kvaliteter som er mindre målbare enn fagteoretisk kunnskap og konkrete ferdigheter, og en bør gjøre dette til gjenstand for bevisst prioritering. Utvikling av relasjonskompetanse handler om egne holdninger og bevissthet på egne reaksjoner og væremåter, egne styrker og svakheter, om ens egen innflytelse i kontakten med den andre. Dette bør være i konstant utvikling ved praktisk øvelse, teoretisk påfyll og refleksjon. Dette er en kompetanse som utvikles gjennom hele livet. Å utvikle forståelse, er grunnlaget og forutsetningen for å utvikle hensiktsmessige holdninger og handlinger. Jo mer vi kan utvikle evnen til å iaktta og forstå og leve oss inn i andre, jo lenger kan vi komme i å utvikle relasjonskompetanse sier Kari Killèn (2007).

Kinge (2009) referer til Berg i *Skoleforum*, 0507, s.27 ”*autentisk læring skjer bare i gode og trygge medmenneskelige relasjoner*”. Relasjonskvaliteter er kvaliteter som danner grunnlag og er en forutsetning for barns læring og utvikling. Det handler om hvor godt vi klarer å møte

elevene i deres behov og tilrettelegge lærings situasjoner og samhandling slik at en utløser deres ressurser og, at de kan ta dette i bruk i deres egen lærings og utviklingsprosess.

En kan si at relasjonskompetanse forutsetter at en har evne til empati, forståelse og overbærenhet, være ydmyk nysgjerrig og se eleven som et unikt individ. En må se og bekrefte den enkelte elev, være en trygg og tydelig voksenperson. Evne og vilje til å være en betydningsfull person for eleven, god rollemodell, se den enkelte elev med sine ressurser og sterke sider så vel som sine behov for hjelp og tilrettelegging (Kinge, 2009; Drugli, 2012; Nordahl, 2010).

Empati og anerkjennelse kan en si er sentrale begreper når en snakker om relasjonskompetanse. *”Læreren må gi trygghet og nærhet og bygge opp en relasjon som gir god næring til elevens personlighetsutvikling, og ikke nøye seg med bare være en dyktig undervisningsmaskin”* (Berg i Skoleforum s 27 referert i Kinge 2009).

En må ha en konstant årvåkenhet om egen væremåte, egne holdninger, reaksjoner og kommunikasjon. For å kunne skille mellom ens egne og andres følelser (selvavgrensing) må en ha refleksjon og selvrefleksjon og holde fokus på elevens opplevelser, tilstand og behov. I anerkjennelses- og empatikvaliteten er dette sentrale elementer. (Kinge, 2009; Schibbye, 2002; 2006).

### 2.3.1 **Anerkjennelse**

Hva er så anerkjennelse? Det innebærer holdninger og handlinger av forståelse, akseptering, toleranse, bekreftelse, undring og lytting. Dette er ikke en teknikk eller ferdighet som kan læres. Anerkjennelse er et overordnet begrep i relasjonelt arbeid sier Schibbye (2009; 2006).

Martin Buber (2007) filosoferer over møte mellom mennesker ut fra to grunnord *Jeg - Du* og *Jeg - Det*. Jeg eksisterer ikke annet enn som del av Du-ét eller Det-ét. Han beskriver to ulike kontaktformer gjennom de to møtene *Jeg - Du* og *Jeg - Det*. Disse to grunnbegrepene beskriver relasjonen mellom to personer. *Jeg - du* er et møte mellom subjekt og subjekt. Det er gjennom det medfødte og iboende Du-ét Jeget blir til. Dette *Jeg - Du* møtet er preget av gjensidighet, umiddelbarhet og nærværenhet. Det innbefatter hele vårt vesen. Tillit utfolder seg i det umiddelbare forholdet mellom *Jeg* og *Du*. Det er det umiddelbare møtet Buber tilkjenner gir særskilt verdi (Buber, 2007; Kristiansen, 2005; Schibbye, 2009). *Jeg - Det* er et

møte mellom subjekt og objekt. Det er adskillelse og avstand som preger Jeg - Det og kan aldri innbefatte hele vårt vesen (Buber, 2007).

Buber (2007) sier at i møtet mellom mennesker brukes begge kontaktformene. Jeget veksler mellom å være medopplevende (Jeg - Du) og betraktende (Jeg - Det). Røkenes og Hanssen (2006) hevder at kommunikasjon alltid foregår på to plan, et forholdsplan og et innholdsplan. Til det trenger vi henholdsvis *relasjonskompetanse* og *handlingskompetanse*. Det blir en slags balansekunst, et både og. Den gode relasjon er Jeg - Du, som bør være grunntonen i møte mellom lærer elev. Buber har også beskrevet tre typer dialoger som kan belyse den voksnes holdning i etablering av en relasjon. *Den genuine dialog*, intensjonen her er å etablere en relasjon til en annen person. Jeg vil ikke gå inn på de to andre dialogene da det er den genuine dialogen som vil være utgangspunkt her, som innebærer et oppriktig ønske fra lærers side om å etablere en meningsfylt kontakt som kan utvikle seg til relasjon (Rye, 2007). Når en henvender seg til den andre som subjekt, tar vi den andres opplevelsesmessige synspunkt (Schibbye, 2009). Det kan være en ekstra utfordring i forhold til utviklingshemmede som kan ha opplevelsesmessige synspunkter som kan være vanskelig å forstå for læreren. Hvordan situasjonen oppleves hvis en ikke ser, eller ikke hører, eller om en er vår for sterk lyd etc. Da vil opplevelsen kunne være annerledes enn for en som ikke har slike utfordringer. Dette er refleksjoner lærer må ta i betraktning i sin samhandling med den utviklingshemmede elev.

Det er gjennom vår anerkjennelse at vi gyldiggjør den andres opplevelser og følelser og lar den andre eie sin egen opplevelse. Anerkjennelse i eksistensiell forstand handler med andre ord ikke om den dagligdagse betydning av ordet, som god karakter, medalje etc., det vil si anerkjennelse er *ikke* det ytre. Det er ikke en belønning en gir den andre, det er ikke noe vi hyller for en prestasjon, ikke en ytre ære. Ros for eksempel er ikke pr. definisjon anerkjennelse, det kan virke anerkjennende. Anerkjennelse er noe vi er, ikke noe vi gjør. Sier en det på en eksistensiell måte vil det være å si at vi må *være* anerkjennende, den har sin opprinnelse i oss, den kommer fra det dypeste i meg, da er den egentlig og ekte. Det er kompliserte prosesser og krever selvrefleksjon og selvavgrensning på høyt nivå. En må vite om egne ønsker og samtidig kunne sette disse til side og være tilstede for den andre (Schibbye, 2006).

Anerkjennelse betyr med andre ord bekreftelse. Det blir et ideal en skal strekke seg etter, noe som vil kreve motivasjon, oppmerksomhet på elevens behov, men også et personlig engasjement. Indikator på en positiv relasjon vil være å bli respektert, rost, støttet på sine

initiativer, bli motivert, vist interesse, at det utvises toleranse og vises forståelse. Linder (2012) snakker om anerkjennelsestretthet, det vil si når det settes likhetstegn mellom anerkjennelse og ros og positive tanker – hvis forventingen er at alt læreren skal kommunisere skal være rosende og positivt. Bruker en anerkjennelsesbegrep ut fra denne forståelsesrammen blir begrepet verdiløst, det kan til og med skade både relasjonen og pedagogikkfaget. Det blir viktig å skjelne mellom ekte og falske relasjoner og anerkjennelse. Dette er et vanskelig spørsmål, men sentralt. Det som gjør det vanskelig er at pedagogiske terminologien ikke er tilstrekkelig utviklet. Det er ikke skapt en tydelig avgrensing mellom de faglige begrepene og flosklene. Begrepene skal være både personlig og teoretisk forankret for å kunne bli et faglig og personlig kommunikativt verktøy. Anerkjennelse er en historie om liv og læring ikke fryd og gammen. (Linder A. , 2012; Nordahl, 2010).

### 2.3.2 Tilknytning

Vi kan forstå lærer- elev- relasjonen blant annet ut fra at vi mennesker har et psykologisk behov for å være nært knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner. En slik forståelse er først og fremst forankret i tilknytningsteorien. Bowlby og Ainsworth utviklet tilknytningsteorien. Det handler om sterke emosjonelle bånd mellom personer (Fonagy, 2001). Bowlby var en av de første som erkjente at menneskebarnet kommer til verden med en disposisjon til å delta i sosialt samspill. Han fokuserte på spedbarnets biologiske tilbøyelighet til å danne tilknytninger for å igangsette, bevare og avslutte samspill med omsorgspersonene og bruke denne personen som ”trygg” base. Han mente barnet hadde behov for en trygg tidlig tilknytning til moren. Har en ikke en slik ressurs, ville en kunne vise tegn på sterk skyldfølelse, depresjon, likegyldighet forsinket utvikling og senere i livet overfladiskhet, mangel på ekte følelser og mangel på konsentrasjon (Fonagy, 2001).

Behovet for andre, for tilknytning, samt trusselen om tap av tilknytning (separasjon) vil prege individet gjennom hele livsløpet (Schibbye, 2002). Dette er et syn på linje med den dialektiske modellen. Den legger vekt på behov for et eget psykisk rom, hvor en integrerer opplevelser i omverdenen og hvor en skaffer seg oversikt over hvilke prosesser i relasjonen som tilhører eget selv. Forskning har vist at utrygg tilknytning/avgrensning ”arves” over generasjoner og kan føre til forskjellige psykiske og fysiske forstyrrelser. Når barnet begynner å føle seg som et selvstendig avgrenset *jeg*, vil det samtidig finne at det *trenger den andre*, med andre ord vil det ha et tilknytningsbehov. Dette vil vi oppleve også som voksne at vi hele

tiden må leve i en balanse mellom selvstendighet og binding til andre. Helgel kaller dette en formidabel motsetning som preger selvet – i- relasjon gjennom hele livet. Schibbye foreslår at intersubjektiv deling kan representere en mulighet til å beholde både egen avgrensning og tilknytning (Schibbye, 2002). Bowlbys tilknytningsteori har som den klassiske psykoanalyse et biologisk fokus.

Bowlby understreket at tilknytning har overlevelsesverdi ved å øke sikkerheten via nærhet til omsorgspersonen, mating, læring om omgivelsene og sosialt samspill så vel som beskyttelse mot rovdyr. Det var det siste Bowlby betraktet som tilknytningsatferdens biologiske funksjon. Tilknytningen ble betraktet som en del av et adferds system (et begrep Bowlby har lånt fra etologien). Dette spiller en sentral rolle for forståelsen av at striden mellom psykoanalysen og tilknytningsteorien er så opphetet. Et adferdssystem innebærer en iboende motivasjon. Det kan ikke reduseres til en annen drift (Fonagy, 2001).

Ingen spesifikke former for atferd kan identifiseres med tilknytning. De sentrale elementer i tilknytning er en psykologisk mekanisme. De atferdsformer som etablerer og bevarer nærhet er blant annet signaler (smil), aversiv atferd (gråt), skjellett/muskelaktivitet (primært bevegelse) (Fonagy, 2001).

Målet som regulerer systemet er først en fysisk tilstand, nemlig at barnet ønsker nærhet til moren. Dette målet erstattes senere av et psykologisk mål, som består av følelsen av nærhet til omsorgspersonen. Etersom målet er en følelsesmessig tilstand vil omsorgspersonens reaksjon, altså konteksten barnet lever i, øve sterk innflytelse på tilknytningssystemet. Barnet vil endre atferd hvis det opplever at tilknytningen, og dermed målet er nådd (Fonagy, 2001; Hart & Schwartz, 2009).

Vårt adferdssystem er subtilt forbundet med tilknytning, med den tilknytningsperson, som leverer den avgjørende trygge base, hvorfra det kan utforskes. Tilknytningspersonens fravær hemmer utforskningen. Trygg tilknytning må således forventes å være av verdi i forhold til en lang rekke kognitive og sosiale evner (Hart & Schwartz, 2009; Fonagy, 2001).

Tilknytning er ikke det samme som avhengighet. I følge Bergin og Bergin (2009) har tilknytning to hovedfunksjoner i klassen. For det første vil en god tilknytning til lærer gi eleven trygghet, noe som frigjør elevens energi til læring og utforskning. For det andre danner tilknytning et viktig grunnlag for elevens sosialisering. Læreren vil være en sentral

rollemodell når det gjelder adferd og verdier for eleven hvis han knytter seg til læreren (Bergin & Bergin, 2009). I forhold til hvordan verdioverføring innad i en kultur skjer, er det tilknytningen mellom barn og voksne dette skjer i. Man tar først og fremst opp i seg verdiene til mennesker man liker og har et forhold til. Tilknytning er spesielt viktig for små barn som trenger å ha en tilknytningsperson tilgjengelig, men det er også viktig for eldre elever. Det har vist seg å være enklere for eldre elever å utvikle selvstendighet og autonomi når de har en trygg tilknytning til nære voksenpersoner som en lærer kan være (Drugli, 2012; Nordahl, 2010).

Det er sensitiv omsorg over tid som i størst grad fremmer trygg tilknytning. For å fremme trygg tilknytning må en være tilgjengelig, respektfull, aksepterende og samarbeidsorientert i samspillet. Med andre ord er det tid, kvalitet på omsorgen, emosjonell investering og gjentatt tilstedeværelse over tid som er faktorer som er av betydning (Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009; Smith, 2002).

Det er viktig å være klar over at tilknytningsmønsteret i seg selv ikke sier noe om hvordan det vil gå med barnet. Tilknytning virker inn på utviklingsforløpet i samspill med mange andre faktorer over tid. Tilknytningsmønstre kan endres positivt gjennom intervensjoner (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, & Juffer, 2003). Drugli (2012) henviser til Grossmann og Grossmann (1991), hvis den voksne endrer sine responser overfor barnet, vil en også kunne endre tilknytningsmønstre.

Tilknytningssystemet i et tradisjonelt syn, poengterer at dette systemet er et klart avgrenset atferdssystem, som aktiveres når barnet opplever redsel, og deaktiveres når barnet oppretter fysisk nærhet til tilknytningspersonen. Det er et målkorrigerende atferdssystem som aktiveres av visse stimuli og deaktiveres av andre. Den menneskelige tilknytningen er gjennomgripende annerledes enn hos andre pattedyr, fordi spedbarnet har en unikt velutviklet evne til intersubjektiv kommunikasjon, hevder Lyons-Ruth (2006). Tilknytning medieres hos mennesket i langt større utstrekning enn hos noe annet levende vesen av den intersubjektive, affektive informasjonsgevinsten som oppstår ved hjelp av blikk, kroppsholdning, ansiktsuttrykk, gester, stemme og toneleie. Den store betydningen fysisk nærhet og fysiske bevegelsesmønstre har overskygget sentrale faktorer i den menneskelige tilknytningen. Behovet for en mer omfattende definisjon av tilknytning er diskutert. Den klassiske definisjonen som er knyttet til et avgrenset motivasjonssystem, som er koblet til redselsrespons, er altfor begrenset. Det må også inneholde et bredere spektrum av relasjonelle

prosesser og affektiv kommunikasjon mellom barnet og tilknytningspersonen. Trevarthen (2005) argumenter også for dette, han sier at tilknytningsteorien har altfor ensidig fokus på redsel og fysisk beskyttelse, og utelukker dermed andre viktige prosesser som er like viktige bestanddeler i barnets tidlige relasjoner. Moren er ikke bare en beskytter, men også venn og lekekamerat, og det er i dette lekende samarbeidspregede og følelsesvitale samspillet med tilknytningspersonen at barnet oppdager og skaper mening. Det er i delingen med andre at tanker og følelsesimpulser blir meningsfulle. Tilknytningsteoriens begrep ”trygg base” blir misvisende, dersom man tenker at barnet vender seg *bort* fra forelderen for å utforske omverdenen. Dette synet tar ikke i betraktning hvordan barnet vender seg *til* forelderen for å vise hva det har funnet. Utforskning av verden skjer ved hjelp av andre. Dette gjøres gjennom parallelle undersøkelser av det intersubjektive feltet mellom barnet og tilknytningspersonen. Trevarthen (2005) sier at den andres vurdering er nødvendig for at handlingen skal bli meningsfull.

Er det grunn til å tro at intersubjektivitet representerer et separat motivasjonssystem, som eksisterer parallelt med tilknytningssystemet? Det er slik Daniel Stern (2007) beskriver intersubjektivitet; han sier det er et medfødt primært motivasjonssystem som er grunnleggende for artens overlevelse og inntar ikke samme viktige område som seksualitet og tilknytning. Intersubjektivitet er å betrakte som en nærhetssøkende atferd som aktiveres av visse stimuli og deaktiveres av andre, hevder Stern. Dette synspunktet argumenterer Lyons-Ruth (2006) mot, intersubjektivitet er ikke et motivasjons eller atferdssystem som kan kobles på og av. Den er et ufravikelig aspekt ved et menneskes mentale liv, det er det aspektet som dypest sett definerer oss som mennesker. Intersubjektivitet kan beskrives som noe som definerer menneskets eksistens.

Wennerberg (2010) poengterer at det er viktig at den gjensidige utveksling av indre mentale tilstander utvikles mer eller mindre på grunnlag av den type omsorg barnet møter i sine tilknytningsrelasjoner. (Et tema som betones i særlig grad i mentaliseringsforskningen). Evnen til intersubjektivitet gjør det mulig for mennesket å lære ikke bare på grunnlag av direkte erfaring eller imitasjon, men også gjennom andre.

### 2.3.3 Ulike typer tilknytningsmønstre

Trygg tilknytning: barnet stoler på sin tilknytningsperson, fordi de har erfart at de får trøst og støtte og får respekt for sin autonomi fra den voksne. Det handler om både nærhet og adskilthet, barnet får utforske i fred. Trygg tilknytning har både med barnets emosjonelle trygghet og dets evne til å utforske og lære, og vil med andre ord være viktig for barnets sosiale og kognitive utvikling. Ved trygg tilknytning vet man at relasjonen bevares selv om man uttrykker uenighet med den voksne. For å opparbeide trygg tilknytning er man avhengig av sensitiv omsorg over TID. Dette er et viktig moment i forhold til utviklingshemmedes vansker, som ofte blir utsatt for mange voksne og hyppige skift av voksenpersoner (Hart & Schwartz, 2009; Drugli, 2012; Rye, 2007).

Utrygg, unnvikende tilknytning: barnet fremtrer som tilsynelatende uavhengig av tilknytningspersonen og forer ikke denne fremfor en annen. Barnet er vant til at det ikke er interesse eller støtte hos den voksne. Grunnen til at dette oppstår er at den voksne ikke viser sensitivitet overfor barnet og dets behov. For de utviklingshemmede elevene er det av stor betydning at de voksne rundt er ekstra sensitive, og at man er tydelig i sine tilbakemeldinger til de utviklingshemmede slik at de opplever seg sett og forstått (Hart & Schwartz, 2009; Drugli, 2012; Rye, 2007).

Utrygg, ambivalent tilknytning: dette vil skje hvis den voksne er svært uforutsigbar overfor barnet. Noen ganger er en tilgjengelig for barnet, andre ganger ikke, barnet vet ikke når det kan forvente hva. Barnet kan bli veldig klengete på den voksne. I forhold til utviklingshemmede som kan ha behov for ekstra tilgjengelighet for å tolke verden rundt seg er dette et punkt en må være ekstra på vakt for, så de ikke utvikler utrygg, ambivalent tilknytning (Hart & Schwartz, 2009; Drugli, 2012; Rye, 2007).

Desorganisert tilknytning: dette skjer hvis barnets samspill med omsorgspersonen er preget av frykt fra barnets side. Her vil økt nærhet bare øke barnets frykt. Denne tilknytningsformen kan også utvikles hvis den voksne er svært insensitiv overfor signaler og behov fra barnet. Desorganisert tilknytning er som oftest en følge av alvorlige rusproblemer og/eller psykiske problemer hos omsorgsgiver. Det er ofte en betydelige og krevende omsorgsoppgave å ta seg av et utviklingshemmet barn. Foreldrene kan føle de kommer til kort, de kan oppleve liten mestringsfølelse. Foreldrene er i en stresset livssituasjon og man må være ekstra oppmerksom



på dette, og gi dem den støtte de trenger så de ikke skaper en desorganisert tilknytning til det utviklingshemmede barnet (Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009; Rye, 2007).

### 2.3.4 Et utvidet syn på tilknytning

Fokus på det tidlige intersubjektive, affektive kommunikasjonen mellom barn og foreldre bør komme i tillegg til den tradisjonelle vektleggingen av barnets opprettholdelse av fysisk nærhet til omsorgsperson. Trygghet skapes ikke bare gjennom fysisk nærhet, men like mye gjennom blikk, ansiktsuttrykk, tonefall og gester. Den menneskelige tilknytningen handler ikke om fysisk nærhet, men i høyere grad av psykologisk nærhet (Lyons-Ruth, 2006).

En kan ikke bare se på regulering av barnets redselsrespons, men også de relasjonelle prosesser, den dyadiske affektreguleringen, positiv og gledesfylt samspill i tilknytningsrelasjonen. Denne dynamikken er ikke vektlagt i det tradisjonelle synet på tilknytning. Wennerberg (2010) henviser til Ainsworth sin forskning, som fokuserte på foreldrenes ”lydhørhet” overfor barnets følelsesmessige kommunikasjon som den avgjørende faktor bak trygg tilknytning, som hadde tendenser til en radikal utvidelse av Bowlbys perspektiv. Hun hadde et bredere perspektiv enn Bowlby i det at hun rettet fokus mot det relasjonelle og helhetlige samspillet mellom foreldre og barn. Men Lyons-Ruth mener denne perspektivutvidelsen ikke er tilstrekkelig integrert i tilknytningsteorien totalt sett (Wennerberg, 2010). Wennerberg (2010) mener at man ideelt sett bør forsøke å bevare Bowlbys opprinnelige perspektiv, samtidig som det blir modernisert.

Mennesket har behov for å bli forstått som et vesen med intensjoner, vilje, ønsker og følelser. Det har behov for kjærlighet, forståelse og psykologisk nærhet. Mennesket er et eksistensielt vesen med eksistensielle behov.

Wennerberg (2010) tror at utvidelsen av tilknytningsteorien, ved å la den omfatte de tidlige intersubjektive prosessene som former barnets opplevelse av seg selv og andre i videste forstand, forandrer den til en teori om kjærlighet, og hva som hender med mennesket når det ikke blir gitt kjærlighet. Dette perspektivet finnes allerede innen tilknytningsforskningen, men ikke så tydelig formulert som det kunne ha blitt.

Tilknytningssystemet som helhet kan ses som menneskets medfødte evne til å skape og opprettholde nære følelsesmessige relasjoner. Dette innbefatter gjensidig innlevelse og forståelse, og i sammenheng med fare vil det gi trygghet og beskyttelse. Det er viktig å ha forståelse for det positive samspillet.

Tilknytning forstås best som en relasjonsspesifikk prosess mellom omsorgsgiver og barnet som resulterer i et psykologisk ”bånd” mellom dem. Tilknytningsteorien beskriver også hvordan tilknytningen suksessivt utvikles til mentale representasjoner hos barnet, av barnet selv og av viktige nærstående og samspillet mellom dem. Disse representasjonene kalles indre arbeidsmodeller. Dette får også betydning for personlighetsutviklingen og nære følelsesmessige relasjoner. De viktigste indre arbeidsmodellene er de som har med sosiale relasjoner å gjøre. Dette kan være et vanskelig tema for mange utviklingshemmede som kan ha vansker i forhold til det sosiale og som kan ha vansker med å ta en annens perspektiv. De indre arbeidsmodellene vil kunne være annerledes hos de utviklingshemmede. Mennesket lever hele livet i sosiale sammenhenger, og relasjoner til andre mennesker utgjør de viktigste forutsetninger for å overleve. Metodene en bruker for å skape tilknytning må tilpasses de varierende uttrykk tilknytningen har i livets ulike perioder. Tilknytningen antas å bli mer generalisert i sin natur med økende alder. Dette skjer ikke nødvendigvis med alle utviklingshemmede som kan forbli på et lavere funksjonsnivå enn den biologiske alder skulle tilsi. Men det er en grunnleggende dimensjon som handler om balansen mellom å ha tillit til den andre personen ved behov og på den andre siden kunne utforske med en viss autonomi (Broberg, Mothander, Granqvist, & Ivarsson, 2008).

### 2.3.5 **Mentalisering**

Det er Peter Fonagys mentaliseringsteori som har endret tilknytningsteorien i den intersubjektive, eksistensielle retning som vi nå har sett på. Denne teorien tar utgangspunkt i barnets mest grunnleggende behov for å bli forstått som et intensjonelt vesen med et indre mentalt liv. I følge mentaliseringstilnærmingen er grunnlaget i den trygge tilknytningen, foreldrenes totale forståelse av barnets ulike intensjonelle uttrykk, ikke bare regulering av redselsrespons. Denne teorien gir beskrivelser av hvordan menneskets mentaliseringsevne utvikles, mer eller mindre avhengig av kvaliteten på en annens mentaliserende ferdigheter, som i denne oppgaven vil dreie seg om lærer – elev mentaliserings ferdigheter (Wennerberg, 2010; Fonagy, 2001)

Tilknytningen frikobles delvis fra biologisk, instinktive prosesser og blir i stedet kulturell og dialogisk (Lyons-Ruth 2005). Dette er en teoretisk modell for hvordan selvet utvikler seg i tidligere relasjoner, som også ses i sammenheng med antakelsen om en medfødt, primær intersubjektivitet (Fonagy, 2001; Wennerberg, 2010). Mentalisering er det samme som evnen til å forstå sin egen og andres atferd ut fra indre, mentale tilstander som tanker, følelser, impulser, behov og ønsker. Evnen til mentalisering kan også beskrives som den fullt ut utviklede menneskelige intersubjektiviteten. Gjennom de første fire, fem leveår utvikler barnet seg kognitivt og emosjonelt, og mentaliseringsevne oppstår som et resultat av denne utviklingen. Barnet blir mer bevisst og reflekterende. Barnets opplevelse formes av det egne selvet, på grunnlag av hvordan betydningsfulle andre har oppfattet og sett barnet, noe som igjen bestemmes av tilknytningspersonens evne til å forstå og leve seg inn i barnets indre, mentale tilstand. Og det er ut fra dette at mentaliseringsevnen oppstår.

Mentaliseringsteorien viser at det er foreldrenes evne til å mentalisere om barnet, leve seg inn i barnets indre tilstand, som predikerer barnets trygge tilknytning til forelderen, noe som har ført tilknytningsforskningen et viktig skritt fremover. Mentaliseringsteorien kan være et perspektiv som kan være bindeleddet mellom Bowlbys tradisjonelle syn på tilknytning og den mer moderne versjonen som Lyons-Ruth etterlyser (Wennerberg, 2010; Lyons-Ruth, 2006).

### 2.3.6 Relasjonell sårbarhet

I forhold til senere utvikling innebærer den tidlige tilknytningen og de adferdsmønstrene som den resulterer i både beskyttelses- og sårbarhetsfaktorer for senere utvikling av psykopatologi. En trygg tilknytning utgjør en beskyttelsesfaktor som vil hjelpe barnet til å håndtere senere stressfremkallende opplevelser. En uttrygg tilknytning vil være en motsatt sårbarhetsfaktor. Wennerberg (2010) henviser til Karlen Lyons-Ruth "relasjonell sårbarhetsmodell", denne modellen setter søkelys på tilknytningsrelasjonene, inklusive menneskets indre, mentale representasjoner av tilknytning, som en egen sårbarhets- eller beskyttelsesfaktor. Vi regulerer våre følelsesmessige reaksjoner og integrerte erfaringer ved hjelp av nærstående andre, eller våre indre, mentale representasjoner av de nærstående andre. Den relasjonelle sårbarheten handler om vår evne og mulighet til, i sammenheng med opplevde påkjenninger, å søke trøst og støtte hos de som står oss nær, eller ved bruk av minner om hvordan de tilknytningspersonene en har, tidligere hjalp en å regulere følelsesopplevelser (Wennerberg, 2010, s. 28).

Det er mellom ett og tre års alder tilknytningssystemet er på sitt mest aktive, konstaterte Bowlby. Dette er når barnet i sin utforskning er blitt fysisk bevegelig og samtidig må forsikre seg om sin overlevelse i potensielle farefulle omgivelser. Tilknytningsatferden har vi med oss hele livet. Tilknytningsmønstre innebærer ikke uforanderlige intrapsykiske strukturer, ” *det representerer i stedet kontinuerlig virksomme mentale prosesser som er potensielt mulig å endre ved hjelp av nye helbredende relasjonelle erfaringer, for eksempel psykoterapeutisk behandling*” (Wennerberg, 2010, s. 28).

Læreren må prøve å forstå hva eleven tenker og hvordan han er kommet fram til sine meninger og oppfatninger. Da kan læreren hjelpe eleven med å analysere egne erfaringer. All type undervisning bør ta sikte på intersubjektivitet og dialog. Er det en god relasjon mellom lærer og elev vil det også åpne seg for intersubjektivitet i undervisning eller kommunikasjonen mellom disse (lærer – elev). Spørsmål læreren kan stille seg er hva tenker eleven? Hvordan kan jeg nå eleven? Hvordan skal jeg være slik at eleven kan nå meg? (Nordahl, 2010).

### 2.3.7 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet forstås litt forskjellig av forskere, det kan derfor lett bli upresist. Begrepet er brukt på litt forskjellig måte, til å beskrive en prosess som fører til en tilstand av affektiv deling, eller å beskrive selve tilstanden, eller til å beskrive et behov. Det er dessuten en funksjon av utviklingsstadier. Forskerne er også uenige om når det er riktigst å snakke om intersubjektivitet. Trevarthen sier det er en prosess som begynner før barnet er i stand til å oppfatte den andre, som en som har sitt eget subjektive senter for opplevelse. Stern er nå enig med Trevarthen at intersubjektiv deling finner sted før ni måneders alder (Schibbye, 2009).

Evnen til affektiv inntoning er noe en må ha for å oppnå intersubjektivitet, det er her relasjonen etableres. Ved affektiv inntoning menes å ha evne til å oppfatte, dele og uttrykke verbalt den andres følelsetilstand uten at det er ens egen (Schibbye, 2009; Stern D. , 2007).

Primær intersubjektivitet har Trevarthen kalt ”*den kroppslige, lydmessige og bevegelsesmessige kontakten i gjensidig følt umiddelbarhet, som gjør seg gjeldene rett etter fødselen og som fortsetter gjennom livet som underlag også for verbal kontakt* (Bråten, 2007, s. 88).

Schibbye (2009) vektlegger hvor avgjørende det er for barnets selvutvikling at man ser barnet som et subjekt og at det har en indre subjektiv opplevelsesverden. Mellom mennesker kan det oppstå et intersubjektivt fellesskap direkte og umiddelbart. Det er et iboende dialogisk fundament som ligger til grunn, det å oppleve sammen, dele. Stern deler intersubjektivitet inn i å dele intensjoner, dele oppmerksomhet og dele affekter. To subjekter som deler en affektiv opplevelse. Gjensidighet og likeverd står sentralt. Det å dele opplevelsen og bli forstått er vesentlig.

Affektinntoning danner bro mellom to individers indre verden sier Schibbye (2009). Det kan også hjelpe oss til å forstå mer om hvordan en i en relasjon kan benytte en slik bro. Det blir et mer dialektisk syn i stedet for et ikke - dialektisk syn hvor en bruker begreper som påvirkning, projeksjon eller attribuering. Disse begrepene viser til et subjekt - objekt syn, som betyr at en ser på relasjonen som en enveisprosess, der individet påvirker den andre, projiserer inn i den andre og attribuerer til den andre. Bruker en inntoning blir det tatt med at begge bidrar. Inntoning er forenelig med en fenomenologisk og dialektisk forståelse. Et dyadisk system er noe barnet og den voksne konstruerer sammen (Schibbye, 2009).

Protosamtalen: Det var opprinnelig Mary Cathrine Bateson som så at disse tidlige former for samspill har visse trekk i seg som en finner igjen i senere verbale samtaler. Det er som en dialoglignende dans. Her ligger den positive kimen til dialog med andre. Allerede fra de første månedene ser det ut som om det er et medfødt grunnlag for protosamtale i følelsesmessig gjensidighet med andre. ”Voksne og spedbarn evner å samordne og finstemme sine uttrykk. Da begynner også de først tegn til talemessig inntoning og ”protoprat” i spedbarnet. Barnet og den voksne smetter inn i hverandres uttrykksrekker uten avbrudd eller forstyrrelser” (Bråten, 2007, s. 89).

Samstemthet: Stern definerer affektinntoning (*affect attunement*) ”som en følelsesmessig innstemning til en annens stemningsleie på en spontan og umiddelbar måte” (Bråten, 2007, s. 93). De spontane uttrykkene for følelsesmessig samstemthet er spontane og ikke viljestyrte.

Sterns begrep om *livsfølelse (vitality affect)*, er en mer en diffus og vag følelse. Det vi vil kalle en ryggmargfølelse eller magefornemmelse, men det er like fullt en følelse. Et eksempel kan være den gode følelsen et forelsket par har ved første berøring. Det er slike følelses opplevelser som de først mor - barn samspill byr på, det som gir varme til omsorgspersonenes stemme og gjør omsorgsbevegelsene til kjærtegn og som føles behagelige og gode. Dette til

forskjell fra klare emosjoner som får sine tydelige uttrykk i glede overraskelse, sinne." *Denne vart fornemmede livsfølelsen er antagelig noe som deles med babyen.*" (Bråten, 2007, s. 94).

Vi mennesker er relasjonelle vesener, ufravikelig delaktige i hverandres indre verdener. Vi tolker hele tiden, for det meste på et ubevisst plan, vår egen og andres atferd ut fra indre, mentale tilstander. Ved hjelp av evnen til gjensidig psykologisk innlevelse, å kunne kjenne igjen hos seg selv det en annen kjenner, er et potensial hos barnet allerede ved fødsel, oppdager og utforsker barnet sitt eget selv i tilknytningsrelasjonen. Barnet er forberedt til å delta i intense affektivt ladede relasjonelle prosesser med omsorgsgiver. Trevarthen (2005) kaller dette som sagt for primært intersubjektivitet. Evnen til intersubjektivitet er avhengig av menneskets avanserte kognitive fungering. Gjennom barndommen utvikles barnets kognitive og perspektivtakende evner, intersubjektiviteten forandres og fordypes også. Gradvis blir vi bevisst på at andre mennesker har et indre mentalt liv og vi kan begynne å tenke på hva andre mennesker tenker og opplever. Det er i relasjon til en eller flere tilknytningspersoner at intersubjektiviteten fordypes og utvikles.

Hvilke konsekvenser får intersubjektiviteten for den menneskelige tilknytningen? Med utgangspunkt i den dypere forståelsen en har i dag for intersubjektivitetens rolle i menneskets psykologi argumenterer Lyons-Ruth (2006), for at tilknytningsteorien må fornyes. På 1950-60 tallet da Bowlby formulerte sin teori var det ikke oppdaget hvor rikt utrustet spedbarnet er for intersubjektive samspill. I kjølevannet av Bowlbys tilknytningsteori er det først og fremst to forskningslinjer som er blitt utviklet og fordypet hevder Lyons-Ruth. Dette er spedbarnsforskningen på den ene siden og "Theory of mind"-forskningen innen kognitiv psykologi på den andre.

Dialog forutsetter det Schibbye (2009) kaller selvavgrensing. Man deler hverandres opplevelser fra sin egen posisjon, og psykologiske verden.

### 2.3.8 Dialog

I nyere utviklingspsykologi legges det vekt på at mennesket har et medfødt sinnelag og at læring og utvikling skjer i samhandling med andre (Stern, 2004; Bråten, 2004). Gjennom den dynamiske dialogen som både innebærer bekreftelse og utvidelse av perspektiv vil det skapes mening, både for eleven og læreren. Stern poengterer selve erfaringen ved å *være til stede i verden* (Stern, 2004). I alle samhandlingskontekster vil fornemmelsen av oss selv være

tilstede. Relasjonen får verken form eller retning hvis det subjektive perspektivet blir utelukket mener Stern.

Det kan være vanskelig ikke å se litt på selvutviklingsteori i samband med utvikling av relasjonskompetanse, for det vil ha innvirkning på hvordan læreren ser på seg selv i sin profesjon som lærer. Gjennom å ta del i samspill skapes vi, vi får bekreftelse på å være en del av livet. Da samspillet er avgjørende for den enkelte elev har læreren et spesielt ansvar for å sikre at det skjer på måter som er tilpasset elevens forutsetninger. Med tanke på at det her er snakk om utviklingshemmede elever kan relasjonskompetansen dreie seg om at læreren bruker fagkunnskap og seg selv slik at eleven klarer å samhandle uten hele tiden støtte på egne begrensninger og svakheter. Læreren må klare å være så konkret, understøtte språket med tegn, og bruke bilder slik at følgene av elevens handikap blir minst mulig. Hans evne til observasjon, varhet, empati, og tålmodighet virker inn på evnen til å se hva eleven uttrykker, tillegge det mening og møte eleven slik at han føler seg sett og forstått. Lærer vektlegger å forstå eleven ut fra dennes egne premisser. I en slik sammenheng kan lærerens profesjonelle relasjonskompetanse defineres som *”evnen til å etablere, fastholde og avvikle kontakt og ut fra denne kontakt å ta ansvar for å skape utviklingsstøttende og lærende samspill”* (Linder & Mortensen, 2006, s. 60; Lorentzen, 2009).

Lorentzen (2006) sier kompetansen avspeiles i måten den profesjonelle samhandler med den andre på slik at *”hun opplever seg som fri, umiddelbar og spontan i dialogen”* (s. 119).

Det blir viktig at eleven ikke blir vesentlig hindret i sin manglende evne til å artikulere ord. En kan håpe på at en gjennom kompetent samhandling fjerner hindringer for den andres livsutfoldelse (Løgstrup, 2000).

Forutsetningene vil være forskjellige, men relasjonen i en god dialog vil være preget av gjensidighet og respekt.

## 2.4 Samspill og kommunikasjon

Interpersonelt samspill handler om kontakt mellom mennesker. Göransson (1995) henviser til Kylén som beskriver menneskets samspill med andre som *”människan som upplevande står i kommunikativa relation till andra”* (Göransson, s. 19). Det vil si at han betoner at samspillet

skjer mellom to eller flere som alle opplever og tolker, noe som skiller menneskets samspill (interaksjonen) med for eksempel ting.

Essensen i samspillet er gjensidighet, dette er helt sentralt i dialektikken. Hvordan den ene er vil skape forutsetninger for hvordan den andre svarer og vice versa. Væremåtene henger sammen, de viser til hverandre og de vil skape hverandres forutsetninger (Schibbye, 2009).

Det er mange ulike retninger som har fokus på samspillet. Det kan være ulike aspekter ved samspillet de vektlegger. Hos Stern (1985) blir den emosjonelle kontakten sentral, Feuerstein & Feuerstein (1999) og Klein (1989) vektlegger formidlings og berikelsesaspektet i interaksjonen. De fokuserer mer på hvordan formidlet læring skjer og trekker det inn som et aspekt i kognitiv utvikling.

Feuerstein & Feuerstein (1999) utviklet begrepet formidlet læring, dette begrepet blir også anvendt av Klein (1989). Ved formidlet læring er det en forutsetning at en annen persons tilstedeværelse virker som bindeledd mellom omgivelsenes stimuli og barnet som skal lære. På denne måten skiller begrepet seg fra direkte læring som omhandler læring gjennom sanseerfaring. Formidlet læring vil skje i en kontinuerlig gjensidig påvirkning mellom lærer og elev. Hvor lærer har en aktiv og bevisst rolle som formidler mellom elev og omgivelser. Formidlet læring er essensiell for barnets utvikling og læring mente både Feuerstein & Feuerstein (1999) og Klein (1989) i tråd med Vygotsky (1978). Formidlingen må skje i elevens nærmeste utviklingszone. Lærer tilpasser det som skal læres ut fra hva eleven kan, men også ut fra hva eleven har potensial til å klare. Læring skjer ved at eleven må strekke seg litt for å lære noe nytt.

I kommunikasjon kan en snakke om kommunikasjonsnivåer. ICDP programmet er utviklet av Henning Rye og Karsten Hundeide. Det er et sensitivitetsprogram hvor målsettingen er å påvirke og forbedre kvaliteten av kontakt og samspill mellom omsorgsgiver og barn. De sentrale komponentene i programmet har bred vitenskapelig dekning i utviklingspsykologien. ICDP er først og fremst utviklet som et foreldreveiledningsprogram, men vil også være aktuelt for lærere og andre som har med barns læring og utvikling å gjøre. ICDP beskrives som et relasjonsorientert og empatibasert program (Hundeide K. , 2007; Rye, 2009). Ut fra dette kan en velge å se lærerrollen som en tosidig prosess hvor en skal skape fysisk og emosjonell trygghet for eleven og på den andre siden være en veileder og veiviser. Lærers syn på eleven og kvaliteten på interaksjonen mellom dem har stor betydning på elevens kognitive,



psykologiske og sosiale utvikling (Hundeide K. , 2007; Rye, 2009; Stern D. , 1985). Dette programmet kan brukes for å optimalisere det konkrete samspillet mellom lærer og elev. Det er snakk om tre dialogformer: den følelsesmessige dialogen, den meningsskapende og utvidende dialogen og den guidende og regulerende dialogen. Denne guiden kan overordnet sett sensitivere og systematisere lærerens relasjonelle kommunikasjon. Den kan være med på å reaktivere og utvikle lærerens tause kunnskap, så det relasjonelle forholdet kan bli anvendt som faglig og personlig ressurs i det pedagogiske arbeidet.

## 2.5 Den følelsesmessige dialog

Lærer må kunne identifisere seg følelsesmessig med eleven og forstå situasjoner ut fra elevens perspektiv. For at dette skal oppstå må det oppstå et samtidig nærvær, det er i denne fellesverdenen vi kan dele våre følelser, handlinger og erfaringer med hverandre. Ved dette vil vi kunne skape mulighet for læring og erfaringsutveksling. I følge denne dialogen formidles omsorg ved at lærer svarer på barnets kommunikative henvendelse og initiativ. Denne prosessen kalles for empatisk identifikasjon med barnet. Gjennom en empatisk identifikasjon lever lærer seg inni elevens situasjon, følelser, signaler og tilstand. De fire temaer i følelsesmessig dialog kan bli et kommunikativt svar på lærers opplevelse av eleven som person, med samme behov for å bli elsket, inkludert, respektert og forstått som hos oss selv. Læreres evne til empatisk identifikasjon med eleven muliggjør at han vil klare å følge elevens initiativ, vise positive følelser og tolke elevens initiativ og signaler slik det blir uttrykt i de fire første temaene i den følelsesmessige dialogen (Hundeide K. , 2007).

Samspilltema 1: Vise positive følelser overfor barnet. Det er viktig for elevens læring og trygghet at han opplever å bli positivt møtt, derfor må lærer signalisere at læreren er følelsesmessig tilgjengelig, og inviterer til samspill. Dette kan gjøres på mange måter og vil variere ut fra elevenes alder og funksjonsnivå, man kan bl.a. gjøre dette ved å smile og vise glede over eleven, berøre og klemme (Linder A. , 2012; Hundeide K. , 2007; Rye, 2009).

Samspilltema 2: Se elevens initiativ og justere deg. Selvverdet blir utviklet når lærer reagerer positivt på elevens initiativ. Dette gjelder både språklig, handlingsmessige og følelsesmessige initiativer. En må ha ulik grad av fortolkning ut fra elevens utviklingsnivå. Ved å være følelsesmessig tilgjengelig vil lærer lese elevens uttrykk og svare på de kommunikative initiativ som kommer fra eleven. Eleven vil oppleve å bli sett og forstått. Eleven får forståelse

for at han er en viktig person, verdt å lytte til. Dette er vesentlig for å utvikle empati, samarbeidsevner og forståelse for andre (Linder A. , 2012; Rye, 2009; Stern D. N., 2004; Hundeide K. , 2007).

**Samspilltema 3: Invitere til samtale- lytte og svare.** Dette er viktige grunnelementer i vår menneskelige kommunikasjon. For å kunne navigere i det sosiale fellesskap er denne turtakingen viktig hele livet og den skaper en nødvendig base for det sosiale fellesskap. Lærer bruker både verbal og ikke - verbal kommunikasjonsform når han fortolker elevens uttrykk. Ved å sette ord på følelser kan det få en trøste – og bekreftelsesverdi for eleven. Ved å ordsette øker det elevens oppmerksomhet og fokusering på det han opplever. Den følelsesmessige samtalen er viktig for tilknytning og samspill med andre og for utvikling av et godt språk (Linder A. , 2012; Hundeide K. , 2007; Rye, 2009).

**Samspilltema 4: Gi ros og anerkjennelse.** Anerkjennelse betyr at lærer tillegger elevens initiativer og følelser gyldighet. Læreren må kunne romme elevens følelser og ikke devaluere dem. Skal eleven utvikle et sunt selvverd og bevare sin livsglede og nysgjerrighet, blir det viktig at læreren formidler følelsen av betydningsfullhet og menneskelig verdi til eleven. Det handler også om å se eleven og verdsette han for den han er og ikke bare for elevens prestasjoner i forhold til læreres ambisjoner. Ved å gi uttrykk for hvorfor en gir ros får eleven informasjon om hva det var som førte til ros og ikke bare hva som var bra. Gjennom denne medierte læringserfaringen vil eleven lettere huske det til neste gang. Manglende formidlet læring kan føre til usikkerhet og sårbarhet for kritikk hos eleven. Tematikken her handler om å se og bekrefte, gjøre noe sammen med, vise positive interesse og verdsette. Dette legger grunnlag for trivsel og utvikling av god selvtillit (Linder A. , 2012; Hundeide K. , 2007; Rye, 2009).

## **2.6 Den meningsskapende og utvidende dialog**

Vi er fra fødselen nysgjerrige og utforskende på omverden. Det tydeligste signalet for omsorgspersonen om at barnet er modent for å interessere seg for verden utenfor relasjonen er når det starter med å peke. For å kunne følge barnets initiativ overfor omverden, må den voksne vise samme sensitivitet og evne til å justere seg som i den følelsesmessige/emosjonelle dialogen. En kan si at den meningskapende dialogen representerer relasjonens didaktiske perspektiv. En kan ikke forstå barnets kognitive og intellektuelle

utvikling løsrevet fra barnets følelsesmessige utvikling. Følelsene er med på å skape nødvendig impuls for læring og nysgjerrighet. Elevens motivasjon og følelser er en sentral del av læringen. Hvis eleven ikke opplever gleden ved å utforske verden og ikke kunne dele sin opplevelse med en betydningsfull annen (som en regner med læreren er) vil han ikke så lett utvikle interesse for å utforske verden på egenhånd. Det vil være gjennom den meningssskapende og lærende dialogen i samspill med en engasjert og entusiastisk lærer at eleven bevarer sin nysgjerrighet og motivasjon til å lære. Lærer blir en formidler mellom eleven og omverden. Via denne formidlingen bidrar lærer at elevens erfaringer ved å forbrede eleven, og legge til rette omgivelsene som eleven forholder seg til. Klein (1989) sier at målet er å skape fleksibilitet hos barnet, et ønske om å lære, og evne til å forandre seg gjennom nye erfaringer. Ved at lærer fortolker spesielle sider ved opplevelsene eleven har gjennom et engasjert samspill, vil dette kunne være med å fremme elevens behov for å lære. Disse temaene er med på å utvikle elevenes begrepsmessige og kognitive utvikling. Fra ICDP programmet er det tre samspilltema som understøtter den meningssskapende og lærende dialogen. Vi mestrer og tilpasser oss den verden vi lever i gjennom en meningssskapende dialog. I møte med elevene er lærer med på å bygge opp den meningsforståelse som eleven senere skal møte verden med. Den følelsesmessige dialogen retter seg i første rekke mot andre mennesker, mens den meningssskapende og utvidende dialogen er mer rettet mot elevens omgivelser (Hundeide K. , 2007; Klein, 1989; Vygotsky, 1978; Rye, 2009).

Samspilltema 5: Fang elevens oppmerksomhet. Når læreren og eleven har en felles oppmerksomhet vil det skapes og utvikles et læringsrom som er basert på gjensidigheten. Peking er et biologisk signal som betyr at barnet er interessert i noen utenfor det relasjonelle forholdet. Peking vil avløses av blikkretning senere i livet. Lærer kan justere seg etter elevenes oppmerksomhetsretting eller påkalle elevens oppmerksomhet. Det sentrale her vil være en felles oppmerksomheten som lærer og elev deler, såkalt "*joint involvement episodes*". Gjennom en delt opplevelse vil eleven få en opplevelse av bli forstått av en annen. Lærer vil her kunne bruke det delte oppmerksomhetsfokuset til å utvide elevens begrepsforståelse, slik at eleven kommer på et høyere nivå av kompetanse (Rye, 2009; Hundeide K. , 2007; Linder A. , 2012).

Samspilltema 6: Fastholde elevens oppmerksomhet. For å gjøre opplevelsen tydeligere for eleven kan læreren beskrive det de opplever sammen, med følelse og entusiasme. For at eleven skal oppleve noe som meningsfullt, må læreren formidle meningsfullheten til eleven.

Ved å fastholde oppmerksomheten vil konsentrasjonen økes. En hjelper eleven til meningsforståelse ved å beskrive og fremheve egenskaper ved ting eller episoder man opplever sammen. En må skape mening i elevens verden. Her må en ta elevens ytringer og initiativ på alvor. Den voksnes engasjement har stor betydning i formidling av læring. Lærers engasjement vil kunne smitte over på eleven (Klein, 1989). Ved å gjøre det ukjente kjent for eleven vil han få mer kontroll og forutsigbarhet over sine opplevelser. Forutsetning for at formidlingen skal ha en innvirkning på elevens sosiale samspill med andre, i tillegg til tilegnelse av språk, er at det må være en formidlingsmåte som treffer eleven. Her vil lærers engasjement ha stor betydning i følge Klein (1989). Lærer må vise følelsesmessig engasjement, være der eleven er, og understøtte elevens interesse og vise forståelse for elevens fortolkning av det som skjer. Dette vil kunne føre til trygghet hos eleven og vil kunne påvirke hvordan han opptrer i andre settinger (Hundeide K. , 2007; Rye, 2009).

Samspilltema 7: Koble elevens oppmerksomhet. For at eleven skal kunne lære å utvikle sin kunnskap om verden, må læreren koble, utdype og forklare deres felles opplevelser. For å utvide den aktuelle opplevelsen må læreren koble denne til andre opplevelser, fortellinger og forklaringer, ut fra elevens nivå. Utvidelse av elevens forståelse gjøres ved å tilføre noe nytt. Ved å gjøre dette vil elevens læring øke. Eleven vil utvide sine perspektiver og bli stimulert til å utforske det ukjente (; Hundeide K. , 2007; Linder A. , 2012; Klein, 1989; Rye, 2009).

## 2.7 Den guidende og regulerende dialog

Den sosiale relasjonen skiller seg ut fra den private relasjonen ved at den er dobbel for læreren. På den ene siden har han ansvar for relasjonen til den enkelte elev, men samtidig har han ansvaret for klassen/gruppen, fellesskapet. Det vil være en pedagogisk kunst å finne balansen mellom det enkelte relasjonelle forholdet og fellesskapets interesser. For å få til dette kreves det sosialisering og oppdragelse. Linder (2012) sier at nåtidens oppdragelsesbegreper er koblet til relasjonell forståelse, og at en antar at guiding og veiledning er veien å gå om en vil utvikle reflekssive, selvstendige, selvregulerende barn. En må ta hensyn til fellesskapets krav og prøve å skape en komplementær samhørighetsfølelse, for å unngå selvovervurderende barn og unge uten oppmerksomhet på andre enn seg selv. Denne dialogen kan sees i lys av Vygotsky sin teori. Han snakker om nærmeste utviklingszone. Det er sonen mellom det barnet kan klare selv og det barnet kan klare med støtte av en mer kompetent annen. Vygotsky (1978) mener at utviklingen går fra det sosiale til individuelle, det vil si at eleven er i stand til å

utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene. Læreren må med andre ord vende seg mot morgendagen i elevens utvikling og vende seg bort fra gårdsdagen, for det er først da en vil kunne vekke de utviklingsprosesser til live som ligger i den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Utviklingen vil gå fra andre-regulering via selv-regulering til indre regulering. Dette vil si at den voksne først regulerer barnets atferd med verbalisering og inngrep, ( forteller for eksempel eleven hvordan han skal spise). Etter hvert vil eleven overta de påbud og verbaliseringer som lærer har brukt, og eleven gjentar for seg selv de instruksjoner han har fått (selv-regulering). Dette vil bli internalisert og automatisert etter hvert. Da vil eleven mestre disse ferdighetene som er i tråd med den veiledningen han har fått (Vygotsky, 1978).

Samspilltema 8: Fortell eleven hva han må og skal. Eleven trenger hjelp til å utvikle selvkontroll og evne til å planlegge. Disse to ferdighetene er med på å utvikle elevens sosiale forståelse. Læreren må veilede og guide eleven. En må fortelle eleven hva det skal, trinn for trinn. Det er viktig å være tydelig i start og avslutninger på aktiviteter. En kan si at affektregulering er knyttet til sosialisering. Elevens evne til selvregulering vil henge sammen med utvikling av selvtillit og selvverd. Konkret kan en hjelpe eleven til dette blant annet ved å lære eleven hvilke forventninger som blir stilt i forskjellige sosiale settinger (Hundeide K. , 2001; 2007; Linder A. , 2012; Vygotsky, 1978; Rye, 2009). Hjelp til å planlegge steg for steg. Nøkkelen til indre kontroll er å gi oversikt over det som skal gjøres, legge forholdene til rette, hjelpe eleven med å planlegge aktiviteten (Vygotsky, 1978). Gradert støtte vil si å gi hjelp i forhold til elevens nærmeste utviklingszone. For så å trekke seg gradvis ut ettersom eleven klarer mer og mer selv. Scaffolding (stillasbygging) vil gi eleven en mestringsfølelse i forhold til oppgaven (Vygotsky, 1978). Kontroll gjennom situasjonen og faste rutiner. Ikke bare gjennom samspill, men også ved å legge til rette for situasjoner vil eleven vite hvordan lærer forventer han skal oppføre seg og gjennom dette også være med på å regulere elevens atferd. Faste rutiner kan virke atferdsregulerende på elevene. Ved å vite hva som blir forventet av en skapes det trygghet (Hundeide K. , 2007; Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009). Positiv grensesetting. Her må en være oppmerksom på at det er forskjell på positiv og negativ grensesetting. Det er viktig at elevene får forklaring på hvorfor noe er lov og noe annet ikke. Man kan forhandle om regler og bli enige om følgene ved ikke å følge dem. Ved å handle riktig gir lærer anerkjennelse med forklaringer. Målsettingen med ICDP er blant annet å fremme en moralsk forståelse og empatisk innlevelse hos eleven (Hundeide K. , 2007; Rye, 2009).

Den hjelpen disse interaksjonsorienterte hjelpetiltakene som er beskrevet her, kan representere hjelp som utviklingshemmede elever kan trenge. Oppfatningen av eleven og opplevelse av meningsfull interaksjon er vesentlig. Lærer kan lett bli sterkt dirigerende og styrende i interaksjonen med den utviklingshemmede eleven. Derfor er intervensjoner som kan bidra til mer sensitivitet for og understøttelse av elevens initiativ, styring av egenaktivitet og elevens uttrykk for egne behov, kunne ha positiv betydning. De vil kunne hjelpe den funksjonshemmede eleven til å delta i meningsfull interaksjon, noe som vil fremme utviklingen av positiv selvfølelse og av større grad av mestringsopplevelser. Bedre kvaliteten på lærer – elev – interaksjonen vil ha en positiv effekt på elevens utvikling (Rye, 2007; 2009).

### 2.7.1 Bli sett og forstått

Det opprinnelige kinesiske tegnet for ”å lytte” består av fem komponenter: *øre, øye, hjerte, du selv og udelt oppmerksomhet* (Myskja, 1999, s. 90). Lytte er sammensatt og komplisert, og kan være ekstra vanskelig i forhold til denne gruppe elever som har svake, utydelige uttrykk, ikke konvensjonelle uttrykk som skal tolkes. Jeg vil se litt nærmere på de enkelte komponentene i dette kinesiske tegnet.

Øret: når en lytter må en først og fremst være *åpen* for å unngå forutinntatthet (Schibbye, 2009).

Øye: vi berøres kommunikativt ved å oppleve oss sett av den andre. I ”sett-heten” ligger en respekt for den andre og en markering av at den andre er verdt noe på egne premisser (Schibbye, 2009). Den kroppslige, førverbale kommunikasjonen foregår hele livet (Bråten, 2004; Trevarthen, 2005).

Hjertet: for å få tak i mer av budskapet må en også lytte med hjertet. Dialogen bak dialogen er nettopp ordene vi ikke hører. Denne stemmen høres bedre gjennom form enn innhold. Foruten i blikk, høres den i stemmeklang, i tonefall og i kroppsholdning. Jon Monsen sier at følelsene er ”*lim som binder historier og opplevelser sammen*” (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 61). Samme som Stern sier å forstå barnet på det førspråklige nivå for *affektiv inntoning*, noe som innebærer at en avstemmer sin egen væremåte til den andres opplevelse og følelser (Stern, 2004).

Du selv: Buber sier menneskets ”Jeg” er tvefoldig. En får beskjeder både innenfra i det unike møte med ”Du” og utenfra i erfaringene, ”Det” (Buber, 2007). Lytting *krever* en mottakelighet og en villighet til å bli beveget, sier Løvlie Schibbye (2009). En må også lytte aktivt, utstrakt, vitalt og engasjert, sier hun, med andre ord lytte med hele oss. Vi må undre oss. Undringen åpner snarere enn lukker. Det skjer i øyeblikket og setter i gang prosesser (Schibbye, 2009). Om øyeblikket sier Buber at det ”*ikke er det flyktige og forbigående, men det ventende og varende*” (Buber, 2007, s. 14). Undring kan sette lærer i gang med prosesser som kan lede til bedre forståelse og relasjon til elevene.

### Udelt oppmerksomhet

Anne – Lise Løvlie Schibbye (2009) understreker at lytting *opptar hele terapeuten selv* og at man må være *konsentrert og fokusert*. Dette vil vel også gjelde for lærere i møtet med elevene, og da spesielt med hensyn til de utviklingshemmede elevene som kan ha små, utydelige uttrykk som vil kreve at lærer er fokusert for å oppdage/se dem.

### 3 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg valgte semistrukturert intervju som metode og vil først begrunne dette valget. Jeg vil deretter redegjøre for mitt forarbeid, intervjuguiden, prøveintervju, valg av informanter og førstekontakt med informantene. Deretter gjør jeg rede for gjennomføring av intervjuene og transkriberingen, før jeg behandler reliabilitet og validitet. Til slutt vil jeg se på etiske refleksjoner.

Emil Kruuse (2002) henviser til OECD (1981) sin definisjon av anvendt forskning som originale undersøkelser, som har som formål å oppnå ny viten og forståelse. Den er primært rettet mot praktiske mål og anvendelser. Anvendt forskning kalles også observasjonsforskning. Mens det meste av forskningen er grunnforskning som ikke brukes til noe praktisk, hensikten er utelukkende å levere ny erkjennelse. Formålet er å forstå årsaker til mennesket og samfunnets funksjon. Praktiske gevinster er ofte biprodukt av grunnforskningen, hvor hensikten utelukkende er å levere ny erkjennelse. Generaliseringsnivået er avhengig av tid og sted og er klart begrenset til den anvendte sammenheng. Overgangen mellom grunnforskning og anvendt forskning er ofte flytende. Kruuse eksemplifiserer dette ved å henvise til Freud som oppfant psykoanalysen, som er rettet mot at psykisk syke kan bli helbredet (anvendt forskning). samtidig fikk han gjennom samtaler med pasientene og ved selvanalyse ideen til den psykoanalytiske teori (grunnforskning) (Kruuse, 2002).

Vitenskapsteori innebærer å reflektere over vitenskap som fenomen, og studere vitenskapens premisser og praksis. Forskning er ofte brobygging fra aktuell og erkjent kunnskap til utvikling av ny kunnskap gjennom systematisk innsamling av informasjon i feltet (Befring, 2007; Fuglseth, Skogen, & (red.), 2006).

Målet ved kvalitativ forskning er: ”Å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011 , s. 16).



## 3.1 **Forskningsopplegg/ design og metode**

For å kunne foreta en empirisk undersøkelse av problemstillingen, er kvalitativ forskningsmetode benyttet. Undersøkelsen min tar for seg hvordan lærere til barn med utviklingshemning tenker rundt temaet relasjon. Jeg har benyttet et semi - strukturert forskningsintervju. Jeg startet arbeidet med utførelsen av intervjuguiden samtidig som jeg leste litteratur.

### 3.1.1 **Forforståelse og forståelse - en hermeneutisk tilnærming.**

I litteraturen og forskningen har det vært en del fokus på relasjon mellom lærer og elev og den gode elevsamtale, men hva med de elevene som ikke kan gi direkte tilbakemeldinger i en samtale? Jeg forventet at lærere som deltok i min undersøkelse ville fortelle om sine opplevelser, men samtidig ville jeg ha mine tanker om de erfaringene i og med jeg selv har vært i samme situasjon. Vår forståelse er ofte betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor. En kontekst som ytre sett omfatter de samme forholdene, kan oppleves forskjellig av ulike individer. Forskeren bringer ofte med seg sine erfaringer inn i forståelsen og bidrar følgelig til å skape den konteksten noe forsås innenfor. Å vektlegge forskerens før - forståelse er å være bevisst de meninger, tanker, oppfatninger forskeren har av det fenomenet som studeres, og den innvirkning dette har på fortolkningen av informantenes uttalelser.

Ordet hermeneutikk kommer av det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker. Hermeneutikken handler om hvordan forståelse og mening kan bli mulig, hvor all forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe er forstått innenfor. Vitenskapsteori er fortolkende vitenskap, hvor det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Formålet er å forstå meningsinnholdet og finne sammenhenger (Fuglseth, Skogen, & (red.), 2006; Kleven, 2002; Dalen, 2011 ; Befring, 2007; Chalmers, 1999).

Forforståelsen er innenfor den hermeneutiske vitenskapsteorien et sentralt fenomen. Hermeneutikken kalles for vitenskapen om tolkninger, og hvor de tillegger forforståelsen en positiv og viktig rolle. Den tyske filosof og hermeneutiker Hans-Georg Gadamer (f 1900- d 2002) sa at vi lever fortolkende, og mente med dette at all forståelse er bestemt av en forforståelse. Det er det grunnlaget jeg har som leser for å forstå en tekst, eller observere et

fenomen som ligger i forforståelse mente Gadamer. Dette er alltid avhengig av hvem jeg er. Det er min personlige, kulturelle og historiske bakgrunn som vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår budskapet fra en annen person eller min forståelse av en tekst. Man kan ikke løpe fra sin forforståelse hevder Gadamer (Kleven, 2002).

Det sentrale spørsmålet blir hvordan skal forskeren bli mest mulig reflektert og bevisst sin egen forforståelse?

Det er flere forskere som stiller seg kritisk til forforståelsen. Ricour og Habermas (1929) er to som representerte en slik holdning til den hermeneutiske tilnæringsmåten. De stilte seg kritiske til forforståelsen, og om forskerens evne til å justere seg og forandre oppfatning underveis. Habermas hat sagt at vår forforståelse ligger så langt ned i underbevisstheten at det er kun gjennom dyptgripende diskurs den vil kunne bli synlig for oss (Wormnæs, 2012).

I dag er det vel stor enighet i at vi er påvirket og farget av den teorien vi er en del av. Bevisstgjøringen omkring dette fenomenet har hatt stor betydning for meg i mitt prosjekt. Jeg har ikke hatt mulighet for så mye drøfting, diskurs (Jmf. Habermas) av min forforståelse da jeg har vært alene om dette prosjektet, men har vært meg bevisst dette fenomenet. Jeg har vært opptatt av om min forforståelse har vært med på å underbygge det jeg ønsker å høre. Om min teoretiske forståelse har påvirket hva jeg legger vekt på i informantenes utsagn.

En starter aldri på et nullpunkt og min bakgrunn og interesser vil alltid påvirke situasjonen og være med på å påvirke resultatene fra undersøkelsen min.

### 3.1.2 **Metode**

Jeg gjennomførte studien med et fenomenologisk inspirert perspektiv. Dette valget av perspektiv og metode vil kunne gi en mulighet for å få fatt i informantenes "livsverden", slik den kommer til uttrykk gjennom deres beskrevne opplevelser, meninger og erfaringer med relasjonen til sine elever. Formålet med kvalitativ forskningsintervju er å forstå hvordan informantene betrakter verden (Kvale & Brinkmann 2009). Fenomenologiske studier tar utgangspunkt i opplevelser fra en bestemt erfaring eller fenomen (Postholm, 2005). Gjennom disse erfaringene og fenomenene videreutvikles kunnskap på ulike plan. Siktemålet er ikke som for kvantitative studier, å få mest mulig objektive resultater, men få innsikt i hvordan mennesker forstår og vurderer sine erfaringer og opplevelser (Gall, Gall, & Borg, 2007).

En sentral filosof innen fenomenologi, Edmund Husserl (1859-1938), hevdet at enkeltmenneskets erfaring av et fenomen gir grunnlag for utvikling av kunnskap og bevisste refleksjoner (Gall et. al.2007). Han introduserte begrepet ”livsverden”. Han vurderte hvordan mennesker utvikler seg gjennom erfaringer og hvordan de forholder seg til erfaringene i hverdagen (Dalen, 2011 ). Intellektuelt og følelsesmessig engasjement burde i følge Husserl, ligge til grunn for valg av forskningsfelt. Gjennom å samle data fra et område forskeren er kjent med, vil hun samle data som kan utvide og gi dypere mening for hennes forståelse (Gall et. al. 2007). Det er derfor ønskelig med tykke beskrivelser som bakgrunn for å utvikle økt forståelse (Gall et. al. 2007).

En kan bruke både kvalitative og kvantitative metoder for å undersøke læreres erfaringer med hensyn til relasjon. I kvantitative undersøkelser tar en i hovedsak sikte på å måle målbare data som presenteres i form av tall eller andre mengdeenheter. En bruker ofte spørreskjema i kvantitativ forskning, dette krever mange informanter.

Kvalitative undersøkelser samler derimot inngående og grundig data om erfaringene og tankene lærerne har rundt temaet for masteroppgaven. Siden jeg var opptatt av læreres subjektive opplevelse, ville en kvalitativ metode være godt egnet. En kvalitativ metode passer bra for å komme nær informantens personlige opplevelser (Befring 2007).

Masteroppgavens tema kan tolkes omfattende, og det er derfor nødvendig å foreta visse avgrensninger på bakgrunn av de rammene en slik oppgave gir. Vurdering av grad av relevans for min problemstilling må også ligge til grunn for mine valgte avgrensninger. Ved å intervjuer andre rundt eleven som rektor, foreldre og assistenter ville jeg kunne fått fram hvilke konsekvenser ulik forståelse av fenomenet relasjon og relasjonelle dimensjoner har for valg av tiltak, men dette ville blitt for omfattende i en masteroppgave. Jeg har derfor valgt å ha fokus på lærerens syn på relasjon.

I min undersøkelse brukte jeg altså en kvalitativ tilnærming til problemstillingen, hvor jeg intervjuet 4 lærere.

### 3.1.3 Utvalg

Et godt hensiktsmessig utvalg som kan gi god og rik informasjon ut fra det fokus som undersøkelsen prøver å belyse bør være et mål (Vedeler, 2000). Utgangspunktet var at jeg ville intervju fire lærere som arbeider med utviklingshemmede elever uten ”normalt” talespråk, på en spesialskole og i gruppe på en ”vanlig” skole. Vedeler (2000) sier at utvalgsstrategien må velges ut fra prosjektets formål og i forhold til hvilke ressurser som er tilgjengelige. Jeg ønsket lærere som jobbet på avdelinger som er integrert på vanlige grunnskoler. Med tanke på elevenes fungering og nivå, var elevene lærerne hadde erfaring med både lett og dyp utviklingshemming. Det viste seg også at de fleste elevene hadde noe verbalspråk. En bør ha et troverdig utvalg, men det vil ikke være representativt i statistisk forstand (Vedeler, 2000).

Jeg benyttet hensiktsmessig/ strategisk utvalgsstrategier. Jeg henvendte meg til en del kontakter jeg har innenfor feltet som jeg trodde jeg kunne bruke.

Jeg ville finne informanter som enten jobber i spesialskole – evt. grupper i ”vanlig” skole, fordi de fleste utviklingshemmede elevene uten ”normalt” talespråk ikke vil være i ”vanlige klasser”. Dalen (2011) sier at best mulig valg av informanter forutsetter at forskeren har både teoretisk grunnlag og kulturkompetanse for å kunne vurdere hvilke informanter en kan ønske seg. Da jeg har mest kjennskap til spesialskole ville jeg gjerne i tillegg til informanter fra disse ha informanter også fra ”vanlig” skole, for å øke kunnskapen min om hvordan det tenkes der, om det er likheter/ulikheter i forhold til dem som jobber på spesialskole. Jeg henvendte meg først til en spesialskole via rektor, som la ut forespørselen på skolens nett (MLG), men jeg fikk ikke respons. Derfor ble utvalget mitt fra grupper som har tilhold på ”vanlige” skoler.

Kontakt med informantene fikk jeg ved at jeg først henvendte meg til skolene via telefon. Jeg fikk da kontakt etter hvert med avdelingsledere som gjorde avtaler for meg med aktuelle lærere. Det viste seg at 3 av lærerne ikke underviste elever uten verbalspråk, men elever på nivå lett psykisk utviklingshemmet med forskjellige utfordringer. Men alle elevene har språkproblemer. Den fjerde informanten underviste også elever som vil bli betegnet som ”dyp” utviklingshemmet, uten verbalspråk.

Hvilket nivå elevene skulle ha hadde jeg mange tanker om. Hvis de var multihandikappet ville det kanskje være en selvfølge at det ble jobbet etter nære relasjonellmessig tanker, og at

fokus ikke var så mye på innfallsvinkler og metoder for å lære dem et ”SPRÅK”. Antakelsen min var at det kanskje ble mer fokus på metode i forhold til en elevgruppe som fungerer på et litt høyere trinn i utvikling. Nå fikk jeg en elevgruppe som stort sett hadde et språk og som varierte fra lett utviklingshemmet til dyp.

Jeg ville kunne få mulighet til å utvikle forståelse for temaet både gjennom teori og gjennom spørsmålene jeg gav til informantene. Intervjuer er spesielt godt egnet når man vil undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. Intervjupersonene kan beskrive både sine erfaringer og sitt perspektiv på verden (Kvale 2001).

## 3.2 **Forskningsintervju**

Et intervju har ulike strukturingsgrader, fra det helt åpne til det strukturerte. I det semistrukturerte intervjuet har en på forhånd utviklet en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål, men intervjueren følger vanligvis opp med noen utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon. Denne intervjuformen har den fordelen at den innhenter en rekke standarddata fra informantene, og i tillegg vil en få med seg en større dybde enn gjennom et strukturert intervju (Fuglseth & Skogen 2006, Kvale 2001). Jeg foretok semistrukturert intervju som ble tatt opp og siden transkribert og tolket, med lærere som underviser elever med utviklingshemming. Jeg valgte elever i grunnskolen, hvor de er i et system over lengre tid. Intervjuene foretok jeg på skolene der lærerne jobber, for å være på deres domene.

### 3.2.1 **Intervjuguiden og gjennomføring**

Å lage intervjuguide er krevende for den skal få fatt i informasjon fra informantene, deres livsverden, og samtidig bidra til dypere forståelse og refleksjon knyttet til problemstillingen. Jeg måtte ha med konkrete spørsmål om opplevelsesaspektet i intervjuguiden for å få fram deres tanker om relasjon mellom lærer - elev og hva dette innebærer. Under hvert tema hadde jeg spørsmål relatert til hovedspørsmålet. Tanken var at jeg skulle få belyst lærernes refleksjoner og erfaringer rundt hvert tema. Men også at det skulle være rom for fleksibilitet for informanten. Et spørsmål kunne sette i gang tanker/assosiasjoner og de kom på eksempler som de fikk fram.

Arbeidet med intervjuguiden (vedlegg 3) startet etter innledende gjennomlesing av litteratur. Ved studier av teori og ut fra den erfaringen jeg selv har, fant jeg frem til temaer som jeg

ønsket å få utdypet. Jeg brukte som sagt en form for semistrukturert intervju. Et slikt intervju er forholdsvis åpent, samtidig som samtalen er fokusert mot temaer som forskeren har valgt ut på forhånd.

Jeg ønsket å fange opp hvordan lærerne ser på temaet relasjon og relasjonelle dimensjoner og høre hva de har fokus på. For ikke å legge føringer på deres historier startet jeg med noen åpne spørsmål om hvor lenge de har jobbet med elever med denne ”problematikken”. I intervjuguiden noterte jeg underspørsmål til hvert spørsmål for å utdype spørsmålene og temaene, og for å sikre meg at jeg fikk informasjon om de samme temaene i alle intervjuene. Dette gjorde jeg også av den grunn at jeg ikke har erfaring i å intervjuer. Ved lesing av teori fant jeg frem til temaer som jeg ønsket å få utdypet.

Intervjuguiden var laget etter ”traktprinsippet” (Dalen 2004). Jeg begynte med å spørre om bakgrunnsopplysninger og mer generelle temaer i arbeidet med disse elevene, før jeg kom inn på temaer som kunne virke mer personlige.

Spørsmålene kan sies å være på to nivåer, fra helt åpne spørsmål som ”hvor lenge har du jobbet her?”, til spørsmål som tar sikte på å avdekke hva de mener. ”Hva mener du er med på å påvirke din relasjon til eleven?”

Ved prøveintervjuet og hovedintervjuene fikk de et skriv om studiets målsetting og informasjon om samtykke og mulighetene for å trekke seg. Intervjuene ble utført på skolene informantene mine jobbet på. Intervjuene varte fra 35 til 45 minutter, (det ble redegjort for begrepene full anonymitet og informert samtykke). Jeg avsluttet med å spørre om de hadde noe de ville tilføye til det vi hadde tatt opp og jeg takket for at de stilte opp til intervju.

Det er viktig at spørsmålene og strukturen i intervjuet er slik at informantene blir motivert til å formidle sine historier (Kvale S. , 2008). Ved å være sensitiv for lærernes utspill og i størst mulig grad følge opp deres egne historier og eksempler fremmet jeg deres motivasjon og ved å følge opp i deres egne historier og eksempler, fremmet jeg deres motivasjon for å fortelle. Intervjuguiden var et hjelpemiddel for å huske alle områdene jeg burde dekke under hvert intervju. Den kunne også fungere veiledende om samtalen gikk tregt. Oppfølgingsspørsmål underveis var jeg også forbredt på å stille, for å få utdypende informasjon ved behov.

En kan si at intervjuguiden førte til et ganske strukturert intervju for datainnsamlingen. Graden av struktur i et kvalitativt intervju kan variere ut fra hvor godt forskeren kjenner forskningsfeltet og hvilket mål man har med intervjuet i følge Almås (2003).

Kvale (2008) mener det er viktig å tenke over sin egen rolle i hele forskningsprosessen, da tyngdepunktet i et kvalitativt forskningsarbeid ligger i tolkning og forståelse. Han mener også at intervjuet er en samtale som gjennom selvrefleksjon tolkes og analyseres fra deler til helheten. Han understreker at etter intervjuet skal informantene føle seg fornøyde. Dette fikk jeg inntrykk av at de gjorde. De uttalte alle at temaet på undersøkelsen og samtalen vår hadde fått dem til å reflektere mer rundt undervisningssituasjonen. De sa også at det var et viktig tema som ble tatt opp og som en kanskje skulle tenke mer på i det daglige.

Dalen (2011) nevner tre forhold som er viktig å tenke på i en intervjusituasjon: ”ingen liker forhør, ingen liker å være objekt og ingen liker å være sommerfugl på nål” (Dalen, 2011, s. 40). Dette prøvde jeg å være bevisst på under intervjuene. Jeg opplevde at vi fikk til noen gode samtaler.

### 3.2.2 Prøveintervju

Benytter man kvalitativt forskningsintervju som metode bør man i forkant av gjennomføringen av intervjuene foreta et prøveintervju. Der vil man kunne få tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene er utformet og hvordan en gjennomfører intervjuet (Dalen, 2011). En får også prøvd ut tekniske hjelpemidler.

Prøveintervjuet gav verdifull erfaring til hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene. Målet var at informantens tanker og opplevelser skulle komme til uttrykk, noe jeg fikk prøvd ut i dette intervjuet. Jeg brukte en diktafon som fungerte bra, og som hadde god lydgjengivelse. Tilbakemelding fra prøveinformant var at guiden fungerte bra, det ble derfor ikke gjort noen forandringer.

### 3.2.1 Koding og analyse

De dataene som er innhentet må systematiseres og analyseres. En analyse innebærer å ta kodede opplysninger ut av den helheten de inngår i, for så å bygge opp en ny og forskerkonstruert kunnskap om et fenomen. Det dreier seg om et forenklet, men typisk bilde

av den opprinnelige virkeligheten, og det utvikles teorier, begreper og fortolkninger som belyser de fenomenene man studerer. Kvalitativ analyse kan gjennomføres på mange måter. En må først beskrive det en har funnet. Deretter må en gjennomføre ulike innholdsanalytiske tolkninger og vurderinger som kan lede en fram til en helhetlig forståelse av de spesifikke opplysningene og observasjonene en har fått tak på. Men en skal også forstå meningsinnholdet og utvikle nye begreper og teorier (Befring, 2007). I kvalitativ analyse kan fortolkning sies å være et vesentlig trekk. Dette innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og i lys av helheten som kommer til uttrykk i datamaterialet, noe som er i samsvar med det hermeneutiske perspektivet. En fortolkning innebærer å sette ting i en sammenheng. Dette gjør at man bedre kan forstå hvilken betydning som kan tillegges det fenomenet som blir undersøkt (Befring, 2007). Når helhet og deler forstås i forhold til hverandre skapes det en dynamikk i forståelsen og skaper dermed grunnlag for nye perspektiver og forståelser (Kvale & Brinkmann, 2009).

Befring (2007) snakker om en analyseprosess i fire steg. Det første steget omhandler transkribering og strukturering av data, det neste forenkling og fokusering av data. Det tredje steget handler om organisering, koding og kategorisering, og det siste dreier seg om å trekke troverdige konklusjoner.

Denne fire - trinns analyseprosess har jeg benyttet i mitt prosjekt. Etter å ha transkribert intervjuene, hadde jeg flere gjennomlesninger for å få et mer helhetlig inntrykk av dataene jeg hadde innhentet. I praksis foregår trinnet om forenkling og strukturering allerede før datainnsamlingen starter. Dette dreier seg om de valg og prioriteringer en gjør underveis i hele prosjektet, uten å være seg helt bevisst dette. Det omhandler temavalg, valg av problemstillinger, kategorier, datainnsamlingsmetoder og eventuelle intervju spørsmål (Befring, 2007). Gjennom de valg jeg har tatt har det i løpet av datainnsamlingsperioden allerede pågått en datareduksjon. Kodingen av datamaterialet ble innledet ved at jeg leste gjennom intervjuene for deretter å bruke intervjuguiden som jeg hadde delt inn i fem deler. Fire av delene var bakgrunnsinformasjon, lærer – elev relasjonen, hvordan systemet/kollegane så på temaet, og hvordan relasjon blir tatt opp med foreldrene. Den femte delen var at jeg avslutningsvis spurte informantene om de hadde noe å tilføye rundt temaet relasjon. Jeg samlet svarene til de fire informantene og tok for meg svarene deres på hvert spørsmål og så om jeg kunne finne noe som var felles eller ulikt, om det var noe som fremhevet seg. Deretter handlet det om å identifisere, kode og systematisere de meningsbærende enhetene som kunne



relateres til fenomenene som var i fokus i prosjektet mitt. Jeg ga enkeltutsagn og sekvenser koder som gjorde det lettere å systematisere disse til deltemaer senere. Dette gjorde jeg manuelt. Jeg hadde allerede funnet fram til en del sentrale stikkord og tema ut fra intervjuguiden og problemstillingen. De ble supplert med flere koder og underkoder etter gjennomlesing av transkripsjonene. Det opprinnelige fokuset ga ikke mening og jeg måtte finne en annen struktur. Jeg valgte derfor heller å benytte ICDP- temaene som koder for et teoretisk utgangspunkt for koding. Ved ordtelling fikk jeg bekreftet at noen av kodene som var satt opp viste seg å være sammenfallende med ord som var mye brukt i materialet. Dette ga meg i tillegg nye tips til kategorier som jeg bestemte meg for å ta med. Kodene jeg endte opp med var både deskriptive, fortolkende og forklarende som Befring (2007) kaller det. Noen koder var deskriptive ved å være rent beskrivende og siterende, og andre fortolkende og forklarende hvor de ble tolket og bygget på teksten i en kontekstuell og teoretisk sammenheng (Befring, 2007). Koding er en tidkrevende prosess, men også spennende. Jeg kom dypere inn i materialet og kunne etter hvert konsentrere meg om fremtredende temaer. Det ble flere gjennomlesninger hvor jeg prøvde å få tak på hvilke tema som kunne identifiseres og hvilke av temaene som syntes å være hovedtema i materialet. Deretter startet jeg arbeidet med å gå gjennom hver ulik kode for tydeligere å beskrive og sammenfatte hva som ble beskrevet. Disse utskriftene ble rekonstruert til en fortettet helhetlig beskrivelse av hvordan informantene så eller opplevde fenomenet som ble studert. Jeg vurderte alle utsagn innenfor de ulike gruppene i sammenheng og jeg prøvde å finne mønster i hele materialet.

Det foregikk vekslinger mellom helheten og de enkelte delene i datamaterialet underveis i hele denne prosessen og også på hvert nivå. Resultatene er blitt knyttet opp mot teori som jeg har ansett som relevant i forhold til min problemstilling og som utgjør det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Målet ved at noen av kodene har vært fortolkende og forklarende og bygget på teksten i en teoretisk sammenheng, har vært å få en bredere forståelse for informantenes refleksjoner. Kvale og Brinkmann (2009) viser til farer ved slike teoretiske analyser. Dette kan føre til at jeg som forsker vektlegger kun de deler av datamaterialet som samsvarer med mitt valg av teori. Jeg har prøvd å redusere denne trusselen ved å bruke en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode, en abduktiv tilnærming til prosjektet.

Det vil være mange tolkingsmuligheter i et hermeneutisk perspektiv. Det er viktig å være bevisst på sin forforståelse og hva som vil være ens egne bidrag til prosessen (jfr. Avsnitt om

forforståelse 3.1.1). For meg gjaldt det å være klar over de hypotesene jeg hadde ut fra egen arbeidserfaring.

Undersøkelsesoppleggets kvalitet og de metoder som er benyttet for å nå forskningsprosjektets mål, vil være avgjørende for kunnskapsproduksjonenes gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Metodevalget er begrunnet i innledningen til metodekapittelet. En fenomenologisk tilnærming ved bruk av intervju for å få innblikk i lærernes følelser og erfaringer er de mest sentrale komponentene i den teorien jeg utleder fra. Ved å bruke forskningsintervju kan jeg ha funnet dybde og nyanser jeg ville gått glipp av om jeg hadde anvendt for eksempel spørreskjema eller observasjon som metode. Men ved metodetriangulering ville validiteten blitt styrket (Kruuse, Kvalitativ forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag, 2002). Jeg kunne kombinert intervjuene med lærerne med å intervju assistenter, ledelse og foreldre, da ville validiteten blitt sterkere.

En kan ikke etterprøve en kvalitativ studie på samme måte som en kan innenfor naturvitenskapene. Validitet og reliabiliteten på oppgaven er avhengig av hvordan jeg har samlet inn data, tolket og presentert dem. Om undersøkelsen skal ha noen verdi for andre avhenger av om jeg utviser grundighet i argumentasjonen, hvordan min refleksjon er og hvordan gjennomføringen av prosjektet er som helhet. Troverdighet, styrke og overførbarhet diskuteres gjerne innen samfunnsfagene relatert til begrepene: reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

### 3.2.2 Reliabilitet og validitet

Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet prøver forskeren å forstå hvordan intervjupersonene betrakter verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Maxwell (1992) legger vekt på ulike aspekter, når en skal vurdere validitet ved kvalitative undersøkelser. Brudd på kategoriene kan betraktes som trusler mot gyldigheten av undersøkelsene. Begrepsvaliditeten setter fokus på formuleringen av problemstillingen og operasjonalisering av sentrale begreper. Mangelfull begrepsavklaring kan være en trussel mot begrepsvaliditeten. Dette må jeg være spesielt oppmerksom på. Det stilles krav om at dataene skal gjenspeile det deltakerne har sagt så nøyaktig som mulig. Maxwell (1992) sier at evalueringsvaliditet ikke står like sentralt i validitetssystemet som begreps-, fortolknings- og teoretisk validitet. Kvale og Brinkmann (2009) sier at ”*Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre*” (s.250). Det stilles spørsmål om andre vil forstå informantenes informasjon på samme måte.

Formulering av spørsmål som gir intervjupersonene mulighet til å uttrykke det han ønsker å formidle og ikke stille ledende spørsmål vil styrke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **Reliabilitet.**

Reliabilitet er et mål for pålitelighet, troverdighet og konsistens knyttet til de forskningsresultatene en oppnår. Flere forhold virker inn på funnenes reliabilitet. Et mål på reliabilitet er om en annen forsker på et senere tidspunkt kan gjennomføre samme forskning og få samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er i følge Dalen (2011) vanskelig i kvalitative studier, da forskeren sin rolle og vedkommendes samspill med informanten er så vesentlig i nettopp intervjuforskning. En måte en kan redusere intervjuet som feilkilde ville være å gjennomgå intervjuer og transkriberinger sammen med en annen person. Dette ble ikke gjort i denne undersøkelsen fordi jeg skrev oppgaven alene.

### **Validitet**

Validitet i et forskningsprosjekt er vurdering knyttet til i hvilken grad man har vært i stand til å måle/undersøke det fenomenet man i utgangspunktet ga seg i kast med å måle/undersøke. Valideringen er ikke en eksplisitt undersøkelsesfase, men en tanke og bevissthet som skal gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Validitet er en fagterm for troverdighet og må alltid ses i lys av formålet med forskningen. I begrepet validitet ligger undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. Validitet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Befring, 2007; Maxwell, 1992). Man må ta i bruk andre termer for validitetsdrøfting av kvalitative data (Vedeler, 2000).

Avgjørende for validiteten er at den er preget av ”*transparency*”, gjennomsiktighet. Dette innebærer en tydeliggjøring av grunnlaget for fortolkninger fra forskerens side ved at det redegjøres for hvordan analysen som grunnlag for de konklusjoner en kommer fram til (Thagaard, 2009). Derfor har jeg brukt ICDP sine dialogformer i min analyse, som grunnlag for de konklusjoner jeg har kommet fram til.

Validitet kan vurderes ut fra ulike kriterier. Kriteriene i kvalitativ forskning kan være i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet en har undersøkt, ut i fra indre sammenheng og ut fra hvilken grad resultatene kan overføres og generaliseres til andre utvalg og situasjoner (Dalen, 2011). Riktig lagring og koding av data sikrer riktig analyse og

har dermed betydning for validiteten. Om resultatene jeg presenterer er gyldige for problemstillingen jeg har som utgangspunkt for undersøkelsen vil være validitet.

Analysen vil også være påvirket av om hvor god intervjuguiden har vært og om jeg får svar på det jeg hadde tenkt jeg skulle ut fra de spørsmålene jeg stilte. Jeg ser i ettertid at jeg var altfor forsiktig i å stille oppfølgings spørsmål til svarene jeg fikk. Ved å høre på intervjuene i ettertid undrer jeg meg over hvorfor jeg ikke spurte mer og ba om mer utdypende svar. Jeg er oppmerksom på at det blir min tolkning av hva de svarer. Jeg kan ikke vite om vi har felles forståelse i begrepene som brukes i spørsmålene, om jeg tolker dem riktig.

Maxwell (1992 ) opererer med fem kategorier for validitet i kvalitativ forskning. Deskriptiv validitet handler om hva informantene sa og gjorde under intervjuet, og om en klarer å gjengi dette så riktig som mulig. Den digitale diktafonen gav meget god lyd noe som gjorde arbeidet lettere. Jeg har valgt ikke å gjengi svarene på dialekt, da dette kan gjøre materialet mer gjenkjennelig.

Transkribering av et intervju innebærer en overgang fra muntlig til skriftlig språk. En slik prosess vil nødvendigvis medføre en informasjons reduksjon. Det opprinnelige inntrykket fra intervju- situasjonen vil bli endret (Kvale & Brinkmann, 2009). En mister det opprinnelige inntrykket fra situasjonen i form av tonefall, blick og selve stemningen i intervjusituasjonen som i seg selv kan tolkes innenfor det meningsbærende. Derav går det vesentlig informasjon tapt i løpet av transkriberingen. Selve skriveprosessen byr dessuten på en rekke utfordringer da talespråket har et sett regler, mens skriftspråket har et annet (Kruuse, Kvalitativ forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag, 2002).

Jeg var bevisst faren for reduksjon av viktig data i transkriberingsprosessen. Jeg var også bevisst faren for å tolke inn informasjon i intervjuet som ikke var der ved å vektlegge og overtolke tonefall, sukk og blick hos informanten. I hermeneutisk forskning er det et faremoment at man finner det man leter etter ved å projisere holdninger og oppfatninger.

Transkriberingen skjedde dagen etter at intervjuene var gjort. Jeg transkriberte ordrett direkte fra tale. Jeg la inn informasjon i parentes hvor informantene hadde følelsesutbrudd som latter og merket av der de tok en tenkepause.

En annen kategori hos Maxwell (1992 ) er tolkningsvaliditet. Det omhandler meningen bak det som blir sagt og gjort. Hvordan kan en som forsker få fram informantens meninger bak

sine utsagn? Hvordan kan en klare å få fram hvilke tanker, følelser og intensjoner som ligger bak det som blir sagt? Er utsagnene jeg velger representative for informantenes opplevelse av relasjon? Stemmer de utsagnene jeg velger å gjengi med virkeligheten? Hvordan kan man best mulig ivareta informantenes meninger gjennom tolking av mine data? Man vil ikke kunne få direkte adgang til informantenes meningsforståelse, meningen er alltid konstruert av forskeren mener Maxwell (1992). Jeg kan se på min kjennskap til arbeidsområdet til informantene som et fortrinn. Det kan gjøre det lettere for meg å få tak i den enkelte informants oppfatning. Men det kan også være en ulempe at jeg tolker ut fra min forforståelse av temaet.

Forskningsprosjektets tolkningsvaliditet vil være påvirket av kvaliteten på intervjuet, troverdigheten til informantene samt forskerens forutsetninger for å gjennomføre et kvalitativt godt intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre at spørsmålene gav svar på problemstillingen brukte jeg intervjuguide der hovedspørsmålene var brutt ned i en rekke underspørsmål. På den måten etablerte jeg en tilnærming hvor jeg kunne stille spørsmål ut fra ulike innfallsvinkler. I intervjuene har jeg benyttet meg av en rekke ”tykke beskrivelser” som validerer intervjuenes data (Dalen, 2011).

Maxwell (1992) snakker i tillegg til skildringer og tolkninger om teoretisk validitet. Hvordan kan forskeren ved hjelp av teori forklare et fenomen? Validitet vil kunne sies å omhandle hvordan delene i teorien passer med fenomenet forskeren vil forklare. Dette aspektet kan sammenlignes med det som innenfor kvantitativ forskning omtales som indre validitet eller begrepsvaliditet (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). En må stille spørsmål om det en ønsker å måle blir målt ved hjelp av intervju spørsmålene. Intervjuguiden min hadde en ganske stram struktur, spørsmålene var knyttet til temaet relasjon. Men om jeg og informantene har samme oppfatning og tolkning av utsagnene vil være usikkert, da jeg ikke har mulighet til å gå tilbake til informantene og spørre om jeg har oppfattet/tolket dem riktig. Et spørsmål en kan stille seg er om man måler det en tror en måler. Jeg har benyttet ICDP kategoriene som teori og analyse og mener dette er relevant i forhold til problemstillingen som denne oppgaven omhandler.

Gyldigheten av undersøkelsen avhenger av soliditeten i teoretiske antakelser, og av hvor logisk utledningen er fra teori til forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Samspill og tilknytningsteori gir en teoretisk ramme for å tolke hva disse elevene trenger for å få god relasjon med læreren sin.

Den fjerde kategorien hos Maxwell (1992) er generalisering. Generalisering innenfor kvalitativ forskning har et annet innhold enn begrepet har i kvantitativ forskning. Det refererer ofte til hvorvidt man kan overføre sine resultater til å gjelde andre personer, tider, settinger. Det snakkes om en overføringsverdi, snarere enn en generalisering til en populasjon. Jeg tror denne undersøkelsen kan overføres til andre som jobber med samme gruppe elever. Fordi undersøkelsen ble gjort på to skoler, og svarene var ganske samsvarende. Ut fra dette kan en si at generaliseringsvaliditeten styrkes.

Kvalitative studier egner seg lite til generalisering, hevdes det innen metodediskursen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ut fra et positivistisk vitenskapssyn argumenteres det med at antallet det er forsket på, samt metodene som er benyttet, umuliggjør å føre slutninger fra utvalg til populasjon. Kvale og Brinkmann (op.cit.) viser til tre former for generalisering, hvorav argumentet over peker på mot det som forstås som en statistisk generalisering. Naturalistisk og analytisk generalisering er de øvrige formene for generalisering. Mine undersøkelser er ikke statiske, men peker i retning av analytisk generalisering. Med analytisk generaliserbarhet forstås en begrunnet vurdering av til hvilken grad funnene i en studie kan brukes som veiledende for hva som kan skje i tilsvarende situasjoner. I denne oppgaven håper jeg å ha gjennomført et faglig godt arbeid med gode kontekstuelle beskrivelser, slik at lesere av oppgaven kan vurdere om resultatene kan generaliseres til tilsvarende situasjoner.

Schofield (1990) hevder at det i kvalitativ forskning er nyttig å generalisere til tre områder. Man kan velge perspektiv i forhold til om man studerer det som *er*, det som sannsynligvis *kan bli*, det vil si situasjonen i framtiden, eller hva man under gitte betingelser *kan klare å få til* – framtidsmuligheter. I min undersøkelse er fokuset å se hva som *er*, prøve å se hva læreren legger i relasjon og hvor de har fokus her og nå.

Den siste kategorien Maxwell har for validitet er evalueringsvaliditet. Fokus her vil være på vurderingene av verdien av et tiltak med formål om forbedring. For meg er det vesentlig å sikre evalueringsvaliditet. Jeg håper de funn jeg har gjort har overføringsverdi. Jeg håper at fokus og bevissthet på relasjon kan bli enda sterkere enn det virker som det er i dag. Jmf. hva en informant sa: ”Du har fått meg til å tenke mye mer enn jeg noen gang har tenkt i forhold til relasjon, mer enn jeg noen gang har gjort. Det er viktig helt klart”.

## ETISKE HENSYN

Kvalitativ forskning kjennetegnes av nærhet mellom forskningsdeltaker og forsker. Forsker har et ansvar for å behandle informantene med respekt (Postholm 2005). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å veilede forskere i refleksjon rundt egne etiske tankesett og holdninger, og hvilke implikasjoner disse har for prosjektet (NESH publikasjon, 2006). Dette har jeg tatt utgangspunkt i. Personlovgivningen av 2001 pålegger meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for alle prosjekter som involverer elektronisk behandling av personopplysninger. NSD vurderer prosjekter ut fra personalopplysningsloven og forskningsetiske retningslinjer.

Jeg kontaktet NSD for å undersøke om prosjektets behandling av personopplysninger måtte godkjennes der. På grunn av intervjuundersøkelsens anonymitet var det ikke nødvendig med skriftlig samtykke fra dem (Jmf. vedlegg 1).

Kvale tar for seg tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale S. , 2008). Et informert samtykke innebærer at informantene får informasjon om mål og metoder, opplysninger om reglene for frivillighet og at de kan trekke seg når som helst. Konfidensialitet vil si at forskeren ikke offentliggjør data som kan avsløre identiteten på informantene. Jeg har valgt ikke å navngi verken navn på skoler, informanter eller kjønn på informanter, for å tilfredsstille dette kravet.

Deltakerne fikk et informasjonsbrev med beskrivelse av målet for intervjuene og opplysninger om intervjuguiden (Jmf.vedlegg 2). Brevet inneholdt også informasjon om at deltakelsen er basert på frivillighet og informert samtykke. Informert samtykke innebærer at deltakerne når som helst kan trekke seg fra prosjektet og be om at registrerte opplysninger om dem blir slettet uten å gi grunn for dette.

Anonymisering av informantene er en selvfølge. Relasjon kan være et sårt tema. En kan sette i gang reaksjoner hos informantene en ikke kan forutsi på forhånd. Dette måtte jeg være oppmerksom på, og ha tenkt igjennom hvordan jeg kunne møte på forhånd. Slike reaksjoner kan møtes ved eventuelt å stoppe intervjuet eller la informantene komme med sine reaksjoner og være en støttende lytter.

Materialet ble oppbevart ved at opptak har vært innelåst. Det vil bli slettet når oppgaven er ferdig sensurert.

Jeg hadde et innsideperspektiv, i og med at jeg selv har vært lærer for denne gruppen elever i mange år. Det vil være fordeler og ulemper ved dette. Jeg har et sterkt følelsesmessig forhold til temaet relasjon lærer – elev, min forforståelse kan gjøre at jeg kan ta informantens perspektiv. Jeg vil bringe inn min erfaring i forståelsen av det informantene formidler. Jeg var hele tiden oppmerksom på mine egne holdninger og verdier underveis (Dalen, 2011 ; Johnsen, 2006).

Etiske aspekter dreier seg blant annet om redelighet, habilitet, uavhengighet og ivaretagelse av informantene og datamaterialet (Befring, 2007; NESH publikasjon, 2006). Det er visse lover og regler man må følge gjennom hele prosessen. Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser kan ses på som forskningsetiske utfordringer (Kvale S. , 2007; Thagaard, 2009). Informantene mine fikk forespørsel via avdelingslederne sine og jeg regner med at de frivillig meldte seg. Muligheten for at jeg kan støte en informant med det jeg har trukket ut fra intervjuene og min tolkning av deres uttalelser er selvsagt tilstede, noe jeg håper ikke er tilfelle. Men ved en kvalitativ forskning medfører det alltid en risiko for at dette kan inntreffe, noe jeg har reflektert mye over i analyseprosessen (Dalen, 2011 ).

Kvale (2007) påpeker at et intervju er et moralsk foretagende da samtalen dette finner form innenfor påvirker informanten, og at informasjonen forskeren får påvirker synet på mennesket i situasjonen. Det blir spesielt viktig å tenke på informantenes ve og vel.



# 4 Funn og drøfting av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsene. Resultatene vil bli analysert, tolket og drøftet opp mot relevant teori. Fremstillingsformen er valgt ut fra et utgangspunkt i det tema intervjuguiden og resultatene fra den videre kodingen som er gjort, det vil si en tematisering. (Dalen, 2011 ). For å gjøre fremstillingen så oversiktlig som mulig, har den blitt delt opp i fire hovedkapitler. Første del tar for seg følelsesmessig dialog, den andre meningssskapende dialog, den tredje guidende dialog og den fjerde foreldre-samarbeid. Formålet med denne tematiseringen er å vise ulike aspekter ved relasjonstenkningen. Delene vil gå inn i hverandre og påvirker hverandre gjensidig. På denne måten analyseres og tolkes informantenes beskrivelser av egne erfaringer og opplevelser knyttet til problemstillingen: ***”Hva vektlegger lærer av relasjonelle dimensjoner i sitt arbeid med utviklingshemmede elever”***.

Analysen ble gjennomført som en blanding av induktiv og deduktiv prosess. Induktivt på opprinnelig fokus, men empirien gav ikke nok informasjon. For å se hva materialet bød på brukte jeg en deduktiv metode hvor jeg benyttet IDCP temaene.

Intervjudataene ble først analysert i 3 grupper, lærer – elev, lærer – kollega og lærer – foreldre. Deretter sammenlignet jeg dem ut fra felles temaer, for å finne fram til meningsbærende temaer, for deretter å lete etter nye egnede kategorier som kunne bidra til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå. Informantenes svar vil utvikle nye analytiske spørsmål som igjen kan bidra til å se nye sammenhenger i materialet når en gjør en slik induktiv analyseprosess. De forhåndsdefinerte kategoriene i intervjuguiden ble ikke brukt i analysen (Dalen, 2011 ; Kvale & Brinkmann, 2009).

Kategoriene blir eksemplifisert med sitater fra informantene selv og diskutert underveis innenfor hvert hovedtema og satt i teoretisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2009).

## **Bakgrunnsinformasjon**

Alle fire informantene jobber på avdelinger for elever med ulike utviklingshemninger som har tilhold på ”vanlige” grunnskoler. De har alle spesialpedagogisk utdanninger og har jobbet lenge med denne type elever (6 år eller mer). Hver lærer har ansvar for tre elever hver. De er alle bevisste på at det ikke skal være for mange voksne inne på hvert barn, 2-4 i løpet av en

dag, men det er viktig at det ikke er for få heller, for da kan det bli sårbart ved at få kjenner den enkelte elev.

De fleste elevene hadde en form for talespråk, noen brukte tegn og andre former for alternativ kommunikasjon. Elevene går fra første til syvende klasse og er på utviklingsnivå fra 2, 5 år til ca 7- 8 år. Det vil si ingen tilsvarer sin fysiologiske alder.

Som nevnt i kapittel 2 er det generelle teoretiske fundamentet ICDP- programmet bygget på et omfattende utviklingspsykologisk perspektiv. En kan finne ulike retninger innen dette perspektivet som har fokus på samspillet mellom barn og omsorgsgiver, som hos Stern eller Vygotsky (Hundeide K. , 2001). Vektleggingen av den gode relasjonen og det gode samspillet er felles for disse retningene. Derfor har jeg valgt å bruke ICDP sine tre dialogformer. Disse er igjen delt opp i åtte samspillstemaer. De tre dialogene er følelsesmessig dialog, meningsskapende dialog og guidende dialog som kategorier for videre analyse. Jeg brukte dem som kategorier for videre analyse, da disse kan være med på å optimalisere det konkrete samspillet mellom lærer og elev, og fordi de kan bidra til å utvikle kunnskap som grunnlag for tilrettelegging av godt samspill og relasjon. Jeg vil i drøftingen trekke inn teori som kan utdype deltakernes refleksjoner. Informantenes utsagn vil bli skrevet i kursiv.

## 4.1 Den følelsesmessige dialog

Nedenfor presenteres informantenes refleksjoner inn under der jeg tolker det kan høre hjemme i tilknytning til denne dialogens fire undertemaer.

### 4.1.1 Positive følelser

Som nevnt i teorikapitlet vil positive følelser si at man blant annet viser at man er glad i eleven, ved å smile og le sammen, gi positiv berøring, vise eleven glede og entusiasme. Det er mange måter å gjøre dette på. Hvordan en gjør det vil variere med elevens alder og funksjonsnivå. Funnene i denne kategorien er: -å **bry seg om eleven, - gi trygghet og aksept av elevene, -positiv berøring.**

Informantene påpekte at det var forholdet mellom dem og eleven som var det vesentlige. Som lærer må en være interessert i eleven, jobbe for å ha god kjemi.

*Informant: jeg sier de kryper jo under huden vår. Jeg vurderer jo, nei jeg kommer til å bli her med tanke på at 5 klassene mine skal over på ungdomskolen om 2 år. Jeg vil jo ikke slippe dem, jeg må jo følge dem, jeg må jo det! De har sikkert ganske godt av at det kommer flere inn og, men ...*

Her tolker jeg informantens utsagn som at lærer bryr seg om elevene, de betyr noe for han og han vil gjerne støtte dem, noe som jeg mener ligger i temaet, - positive følelser.

Dette kan tolkes som at lærer er opptatt av eleven og ønsker å gi av seg selv. Han er opptatt av elevens ve og vel. Tilknytning handler om sterke emosjonelle bånd, noe denne læreren uttrykker. Læreren vil kunne være en trygg tilknytningsperson for eleven. Det er sensitiv omsorg over tid som fremmer trygg tilknytning. Lærer viser at han liker elevene sine og dette danner viktig grunnlag for elevenes sosialisering. Trygg tilknytning har også stor verdi for både kognitive og sosiale evner. (Drugli, 2012; Nordahl, 2010; Smith, 2002; Hart & Schwartz, 2009)

En informant uttrykte at: *Vi blir tillitspersoner for dem. Vi blir jo veldig fortrolig med dem da.* Her mener jeg informanten viser positive følelser i forhold til elevene, ved å føle seg fortrolig med elevene. Ved å være tillitspersoner skapes det trygghet og tilknytning som handler like mye om psykologisk nærhet som fysisk nærhet. (Lyons-Ruth, 2006). Det vil kunne frigjøre elevenes energi til læring og utforskning når det er tillit og tilknytning mellom lærer – elev. (Bergin & Bergin, 2009).

Relasjon ble sett på som et viktig tema, det ble som en informant sa: *Relasjonen mellom eleven og meg er jo vesentlig, for har vi ikke noe forhold er det vanskelig å jobbe videre og få til læring. Så det er noe av det aller viktigste.* Ved at samspillet fungerer godt kan lærer danne seg oversikt over elevens sosiale og kognitive kapasiteter. Lærers relasjonskompetanse vil være vesentlig for å understøtte elevens læring (Linder A. , 2012; Lorentzen, 1997).

Informantene ser det som viktig at eleven skal få delta ut fra de forutsetninger han har, bli møtt på egne premisser. Det er viktig at læreren kan identifisere seg følelsesmessig med eleven, forstå situasjoner ut fra elevens perspektiv. Ved at lærer er følelsesmessig tilgjengelig vil eleven føle seg trygg. Det understrekes av en av informantene som uttrykker dette ved at *en må gi trygghet – bygge opp trygghet til elevene, og aksepter elevene sånn som de er, på det nivå de er.* Dette sitatet kunne like gjerne vært under en av de andre underpunktene i denne dialogen, men grunnen til at det passer her er fordi denne elevgruppen kan ha store sprik i sin funksjonsprofil. Derfor blir det viktig å møte elevene på det nivå de er og vise positive

følelser ut fra et nivå som er tilpasset dem og ved dette gi eleven trygghet. Det er vesentlig at lærer kan identifisere seg empatisk med elevene, dette er en forutsetning for å kunne kommunisere med elevene om deres følelser og hensikter.

En informant sa: *Vi må kose og klemme og ikke glemme det.* Her viser lærer at han er opptatt av å vise positive følelser. Å vise positive følelser kan som sagt gjøres på ulike måter, ved å smile, trøste, gi et velment klapp på skulderen. Dette vil vise elevene at de er betydningsfulle mennesker som har krav på å bli sett og respektert. En bør gi svar tilpasset elevens utspill. For å kunne gjøre dette er det vesentlig å kunne lese og tolke elevens følelsesuttrykk. Det er den emosjonelle dialogen som danner utgangspunktet for barnas trygghetsutvikling. En må kunne forestille seg andres indre følelser i en situasjon, for en vil ikke kunne ha kunnskap om denne, sier Schibbye (2006). Lærer bør kunne sette seg inn i elevens sted og se på eleven som et unikt individ, og ved dette vise at han bryr seg. En bør være anerkjennende overfor eleven, det vil si ikke rosende, for anerkjennelse er ikke noe ytre, men noe vi er, ikke noe en gjør, det er en bekreftelse, sier Schibbye (Hundeide K. , 2001; Linder A. , 2012; Nordahl, 2010; Kinge, 2009; Schibbye, 2009; 2006). Et annet aspekt her er tilknytningen mellom lærer og elev. Tilknytning handler om både fysisk nærhet og psykologisk nærhet (Lyons-Ruth, 2006). Denne tilknytningen som resulterer i et ”bånd” mellom lærer og elev og hvor det utvikles mentale representasjoner i eleven, såkalte indre arbeidsmodeller som vil ha betydning for personlighetsutviklingen og nære følelsesmessige relasjoner. Ved at lærer møter eleven som han er vil det være en mulighet for at lærer kan klare å skape slike bånd (Broberg, Mothander, Granqvist, & Ivarsson, 2008).

Et annet utsagn som kanskje viser en annen innstilling, er:

*De viser veldig glede ved å se meg, men av og til føler jeg litt det der om jeg gikk fra dem der de satt, så vet jeg ikke om de blir så lei seg når jeg går. Nei, det er litt det der at jeg føler at jeg, jeg sier at de bruker meg som at jeg var en stol. Sitte på meg, bruker meg som et redskap. Ja, men de må ikke bli avhengig av meg, at jeg er det redskapet. Det må gå på systemet, opplegget rundt dem. Ute av øye ute av sinn mange ganger.*

Her oppfatter lærer at elevene viser glede over å møte læreren, men kanskje stoler ikke lærer helt på at han har en betydningsfull rolle for elevene. Dette er et tema som blant annet Nordahl (2010) trekker fram, at lærere ikke alltid forstår hvilken stor betydning de kan ha i

forhold til sine elever. En kan se det som at lærer gjør seg til et objekt for eleven, (*de bruker meg som et redskap*), og ikke et forhold mellom Jeg – og – Du, men mer et Jeg – Det, subjekt – objekt (Buber, 2007). Så blir spørsmålet om man kan ha positive følelser når man på en måte gjør seg til et objekt for eleven? Jeg vet ikke. Men jeg tenker at Jeg – Du bør være grunntonen i lærer – elev møtet for at en skal få en god relasjon. Schibbye (2009) sier at når vi henvender oss til den andre som subjekt, tar vi den andres følelsesmessige synspunkt. Men en kan kanskje allikevel ha positive følelser, selv om man tror at man er et redskap for eleven, henvendelsen kan kanskje likevel være Jeg – Du.

Et utsagn var: *Vi må være positive*. Her viser informanten et verdimeslig grunnlag for samværet med elevene. Ved at lærer formidler at de er positive og viser glede og entusiasme vil samværet mellom lærer og elev være preget av trygghet og gi grunnlag for et godt læringsmiljø (Hundeide K. , 2007; Rye, 2009).

En uttalelse gikk ut på å gi opplevelse av mestring og gled. *Det viktigste sånn som jeg ser det er at de skal oppleve mestring og at de skal oppleve glede*. Dette tolker jeg som positive følelser. Ved mestring opplever eleven glede. Dette kan formidles av lærer med entusiasme og ved at man kan le sammen over å ha klart en oppgave (Hundeide K. , 2007; Rye, 2009).

Oppsummering: Når det gjelder kategorien positive følelser, viser altså resultatene at dette gjøres ved positivitet og at lærerne bryr seg om elevene, de lar elevene delta ut fra de forutsetninger elevene har og at lærerne skaper trygghet for elevene.

#### 4.1.2 **Se elevens initiativ og justere seg**

Dette temaet omfatter ulike undertemaer (Jmf. Teorikap2.5). Ved at lærer svarer på henvendelser fra eleven, og følger elevens aktivitet og planer/hensikter, han ser hva eleven gjør, og hva eleven ønsker. Han tolker elevens kroppsspråk, gjetter seg til hva eleven ønsker og føler, og han svarer på hva eleven ønsker og føler. Lærer justerer handlingene til elevens tilstand, viser interesse for hva eleven gjør. Informantene vektlegger følgende: -betydningen av **å se** elevene, -viktig å gi elevene nok **tid** til å respondere, - ta vare på **elevenes initiativ**, og - **tilpasse seg** elevenes nivå. Jeg vil i det følgende presentere disse funnene og diskutere dem med teori.

Informantene var opptatt av å se og høre eleven, slik at eleven skulle vite at han var sett. På spørsmål om hva de la i begrepet relasjon uttrykte en lærer: *Være lydhør og se dem. Jeg skal være en voksenperson som skal både se og høre disse her.* Ved både å høre og se elevene vil elevene kunne oppleve at lærer bryr seg om dem.

Et annet poeng som ble vektlagt, var at det er viktig å gi nok tid. Som en sa: *for noen har jo veldig lang responstid. Da er det å sitte kanskje og telle, i hvert fall til 7 inne i seg.* Her viser informantene at han tilpasser seg og justerer seg til eleven, noe som er poengtert i denne kategorien. Ved at læreren er oppmerksom på elevens initiativ, ønsker, tilstand og følelser og kroppsspråk vil eleven få en opplevelse av at læreren bryr seg om han, noe som er viktig for elevens utvikling av selvbilde og tro på seg selv. Mange utviklingshemmede elever trenger lang tid på både å komme med initiativ og gi svar, noe som ble poengtert av informantene. Lærerne bør være oppmerksomme på hvilke behov elevene har. For å kunne tolke det elevene prøver å uttrykke er det en fordel at lærerne kjenner elevene godt. Hvordan elevene opplever den voksnes respondering på deres følelsesuttrykk og hvordan deres nysgjerrighet og usikkerhet blir møtt, vil kunne påvirke om de vil ta initiativ senere (Hundeide K. , 2007; 2001; Rye, 2009). Hvorfor en skal følge og justere seg etter barnets initiativ er at en ved dette vil vise at de er betydningsfulle personer. Dette vil eleven kunne oppleve om læreren er lydhør, spør og utfyller det som elevene er opptatt av (Hundeide K. , 2007; Rye, 2009). Det kom fram bl.a. ved at informantene var bevisst på at elevene skulle vite at de ble sett, som en sa: *Ta vare på initiativ.* Ved å ta vare på elevenes initiativ gir lærer svar på elevenes initiativ. De ser hva elevene gjør og gir svar på dette. Da blir det også vist interesse for det initiativ som elevene gjør. Det krever stor tålmodighet både å se og bekrefte elevenes initiativ noe en informant understreket ved at en bør ha tålmodighet og gi tid.

Informantene vektla å være en voksenperson som skulle både se og høre elevene, ta vare på dem og være der for dem. De skulle ha bra forhold til dem og følge elevenes initiativ. En informant mente: *jeg må tilpasse meg dem, ut fra hvordan de er.* Her ser lærer elevens initiativ og justerer seg deretter. Dette er, som tidligere nevnt, det samme som i følelsesmessige dialog kap.4.1. 2. Denne sensitive omsorgen vil fremme trygg tilknytning. Lærer viser respekt for elevene ved å tilpasse seg og være aksepterende og samarbeidsorientert (Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009; Smith, 2002).

Informantene viste som sagt at de justerer seg i forhold til elevenes tilstand og nivå. *Tilpasse oss til det nivå elevene er på, men samtidig huske erfaringene de har.* Da denne elevgruppa

kan ha store sprik i sin funksjonsprofil er det viktig at en hele tiden har dette i minne, og møter elevene på det nivå de er, og ikke tenker ut fra hvilket klassetrinn en underviser på eller ut fra elevens alder. Men samtidig har jo elevene sin fysiologiske alderserfaring, som lærerne også bør ta hensyn til. Det er av stor betydning ikke å gå for fort fram slik at en overkjører eleven, men å gi eleven tid til å komme med egne initiativ (Hundeide K. , 2007; 2001).

Fonagys mentaliseringsteori tar utgangspunkt i det å bli forstått som et intensjonelt vesen med et indre mentalt liv. Ved at læreren her er oppmerksom på elevens initiativ så kan dette være en mulighet for at elevens mentaliseringsevne utvikles i en bra retning, fordi han vil være mer eller mindre avhengig av kvaliteten på en annens (lærers)mentaliserende ferdigheter. Elevens opplevelse av eget selv formes på grunnlag av bl.a. hvordan læreren som en betydningsfull annen har oppfattet og sett eleven. Dette er igjen avhengig av hvordan lærerens evne til å forstå og leve seg inn i elevens indre, mentale tilstand er. Ut fra dette oppstår mentaliseringsevnen, evnen til å lese andre og seg selv (Wennerberg, 2010; Fonagy, 2001).

Informantene poengterte at de ville prøve å få eleven best mulig, og at eleven skulle få være deltagende i aktivitetene. Hadde eleven en dårlig dag måtte de bare gjøre noe annet enn planlagt. Et mål for en informant var at eleven skulle *oppleve mestring hver dag. Og glede*. Grunnen til at jeg tar med dette er for det første at det kom så sterkt fram i materialet, men også fordi mestrings-aspektet har mye å si for både lærers og elevs opplevelse av seg selv, identitet og deres relasjon. Ved at eleven opplever mestring vil også læreren oppleve at han har mestret å gi eleven mestring. De har på en måte medopplevelse av mestringen (Hundeide K. , 2001).

Oppsummering: Informantene poengterte at det var viktig å kommunisere på elevens nivå, slik at lærer og elev kan forstå hverandre, se og følge elevens initiativ og tilpasse seg elevens tempo.

#### 4.1.3 **Invitere til samspill – lytte og svare**

I dette ligger at en snakker om ting eleven er opptatt av og at man har samtale med gjensidig utveksling av tanker, ord og følelser. En kan ha intim samtale, betroelser, nærkontakt og øyekontakt, med andre ord snakke med elevene (jmf.teorikap.2.5). Informantene poengterte følgende: – vite at de **blir sett, -gjensidig utveksling**

For å oppfatte at man blir lyttet til vil en også oppleve seg sett. En Informant sa: *vite at de blir sett. Gjerne være litt i forkant.* Her tenker jeg at informanten er opptatt av å være oppmerksom på eleven og se hvordan han kan invitere til samspill ved at han prøver å være i forkant.

En annen informant uttrykte:

*Jeg pleier på en måte, selv om jeg har planlagt en time, hvis de kommer med et ønske, en situasjon som har oppstått eller noe de ønsker å finne mer ut av, så pleier jeg som regel snu vekk fra det jeg har planlagt og la de, sammen med dem da, utforske og sammen finne ut av det. For det som er indre motivasjon, da jobber de hakket bedre.*

Her tar lærer tak i elevenes utspill, de ønsker å finne ut av noe, spør om noe, er opptatt av noe. Han skaper et rom som gjør elevene trygge, slik at de kan kommunisere på en naturlig og lett måte. Lærer legger opp til at de har felles involvering i et tema som elevene har kommet med og de kan skape felles forståelsesfokus. Lærer lar elevenes interesse komme mer i forgrunn.

Det er viktig at eleven opplever å bli lyttet til, dette har med tilknytning å gjøre og språklig og sosial utvikling. Tilknytning inneholder et bredt spekter av relasjonelle prosesser og affektiv kommunikasjon mellom lærer og elev. Her inviterer lærer eleven med på å utforske verden med utgangspunkt i et utspill fra eleven. Det er i dette samarbeidspregede og følelsesvitale samspillet med læreren at eleven oppdager og skaper mening, for det er i delingen med andre at tanker og følelsesimpulser blir meningsfulle. Det er den andres vurdering som gjør handlingen meningsfull, hevder Trevarthen (2005). Det er evnen til intersubjektivitet som gjør at eleven lærer, ikke bare på grunnlag av direkte erfaring eller imitasjon, men også gjennom andre. Noe læreren gir åpning for ved å invitere til samspill og ta tak i elevens initiativ og gi svar på det. Ved at lærer prøver å forstå hva eleven tenker, kan de sammen analysere elevens erfaringer. Da blir det en type undervisning som er både dialogisk og intersubjektiv (Nordahl, 2010). En kan også si at her er det et møte mellom et Jeg – Du, som Buber (2007) ville sagt. Her er et møte mellom subjekt - subjekt. Her tar lærer den andres opplevelsesmessige synspunkt, ved at han følger elevens initiativ (Schibbye, 2009). Forholder man seg til det funksjonshemmede barnets kommunikative behov, anerkjenner og aksepterer man også hvem barnet er. Jeg – Du - relasjonen er den relasjonen hvor mennesker blir mennesker (Buber, 2007). I slike relasjoner går man inn med hele seg, og det er basert på gjensidighet, tillit og partnerskap (Lorentzen, 2009; Schibbye, 2009).



Her vil jeg henvise til teorikapittelet om å bli sett og forstått og de fem komponentene for å lytte. I forhold til denne elevgruppa er det vesentlig å kunne lytte, og ikke bare lytte ved å høre, men bruke de fem komponentene for lytting som er nevnt tidligere. For lytting er sammensatt og komplisert. Mange av disse elevene har uttrykk som ikke alltid er like lett å se og tolke, så en må lytte med hele seg, bruke øre, øye, hjerte, en selv, og ha udelt oppmerksomhet. En må la seg bli beveget og undre seg, for det vil kunne sette i gang prosesser som kan gi bedre forståelse og relasjon til eleven. Læreren anerkjenner elevens initiativ og tar fatt i det. Ved å gjøre dette er lærer anerkjennende, noe som innebærer en signalisering av at man verdsetter eleven og hans situasjon. Lærer viser empati, noe som er en forutsetning for å danne gode relasjoner (Myskja, 1999; Schibbye, 2009). Motivasjon er sentralt for å få vekst og positiv utvikling faglig og sosialt, og det tar denne læreren hensyn til.

Oppsummering: I dette underpunktet er informantene opptatt av å knytte undervisning til det elevene er opptatt av og snakker med elevene, gjøre elevene trygge på at de blir sett og hørt.

#### 4.1.4 Gi anerkjennelse

Som nevnt i teorikapitelet ligger det å ”se” den andre ved å ha øyekontakt, gi smil, hilsen og positiv berøring som svar. En kan gi verbal bekreftelse som ”det er bra”. En gir forklaring på hvorfor det er bra ”det er bra for når du gjør sånn da... Informantene vektla følgende:” – **gi ros, - få fram det eleven kan, -styrke det positive, - gi aksept** for elevens ønsker og uttrykk.

Dette gjør informantene ved at de gir ros og er opptatt av å styrke det positive og legge vekt på det som er bra. De får fram det eleven kan og framhever dette, de gir aksept for elevenes ønsker og uttrykk. *Så bra, du er flink som tør å prøve.* Ved å få en slik tilbakemelding vil eleven kanskje tørre å prøve seg en annen gang også. Skal eleven utvikle et sunt selvbilde og bevare sin nysgjerrighet og livsglede er det viktig at læreren formidler at eleven er betydningsfull og verdifull. Ved å gi anerkjennelse gir en elevens initiativ og følelser gyldighet. En bør som lærer romme elevens følelser og ikke devaluere dem, sier Hundeide (2007). Ved å være bekræftende og positiv på det eleven gjør bra, og forklare hvorfor det er bra, vil eleven få en følelse av egenverd og kunne utvikle selvtillit og pågangsmot. Det er viktig å kartlegge elevens muligheter framfor mangler. Blir en ikke anerkjent eller akseptert vil dette kunne resultere i lav selvfølelse. Det er av stor betydning å gi ros ut fra det modningsnivå eleven er på, noe som ble understreket av informantene. Ingen av elevene det her er snakk om er på aldersadekvat nivå, de har en skjev utviklingsprofil med store sprik, noe

en bør ta med i betraktning når en samhandler. Ros er noe som påvirker oss positivt (Hundeide K. , 2007; Linder A. , 2012; Drugli, 2012; Rye, 2009). Denne anerkjennelsen som gis her fokuserer på hva eleven gjør. Det er også av stor betydning å gi eleven anerkjennelse som ikke har noe med hva en gjør, men hva en er og som ikke omhandler ros. En må være anerkjennende, bekreftende og ekte (Schibbye, 2009; Fonagy, 2001; Wennerberg, 2010).

Det å være tydelig er en nødvendighet i forhold til denne elevgruppa som kan ha syns/hørselsnedsetting, en tregere oppfattelse/responstid, motoriske vansker etc. Hvor viktig det var å være tydelig ved hilsing ble blant annet påpekt av en informant: *ved å si hei, vise tydelig på tegnene og at de blir sett og så det er viktig, fryktelig viktig*. Her viser lærer at det blir vektlagt at elevene skal bli sett, noe som blir poengtert under denne dialogen, ”se” den andre. Her blir eleven møtt på en tydelig og positiv måte og eleven får en opplevelse av å bli sett og anerkjent for den han er.

Et fokus som fremhevet seg gjennom bearbeidning av data var mestrings - perspektivet. Alle informantene trakk fram dette. De var opptatt av at elevene skulle ha *læring og framgang på sitt nivå og styrke mestrings følelse: fremheve og styrke det positive. Dette er du god på, la de få vise seg fram*. Denne elevgruppa kan ha nok av oppgaver de ikke mestrer. Derfor er denne holdningen på å se det positive vesentlig. Her vinkles det på muligheter og ikke på begrensinger.

Ved å ta tak i det eleven kan og fremheve dette gir lærer anerkjennelse. Som en informant uttalte:

*Å bygge opp noe som er deres særegenhet. Dette er du god på! Styrke det, dette er du god på, gi de mestringsfølelse. Yes! At de hele tiden tørr å prøve. Å! jeg fikk til, jo. Du er flink, du kan!*

Her vektlegger informanten hvor viktig det er å gi anerkjennelse og styrke elevens mestringsfølelse. Ved å gi slike positive tilbakemeldinger til eleven vil det kunne styrke dennes selvtillit. Informanten viser at han har en innlevende og fortolkende oppfatning av eleven ved at han fremhever positive sider ved barnet, og som Hundeide (2001) påpeker kreves det empatiske evner for å ha en slik holdning. Holdningen som denne informanten viser, ved å ha menneskelig innsikt og faglig kunnskap og entusiasme, gjør samhandlingen med eleven god, slik at det utløser og forsterker ressurser hos eleven. Det kan se ut som at

informanten har god relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handler om å bry seg, ha engasjement, ha vilje og evne til å samarbeide med eleven. Men det handler også om holdninger. Her viser informanten at han har tiltro til eleven, *du kan*. Ved å ha en slik positiv holdning gir det eleven en opplevelse av å bli sett og anerkjent og styrket selvtillit (Drugli, 2012; Killèn, 2007; Hundeide K. , 2007).

Empati og anerkjennelse er som tidligere nevnt sentrale begreper i relasjonskompetanse. Ved at lærer gir trygghet og nærhet og bygger opp en god relasjon, vil dette være positivt for elevens personlighetsutvikling og lærer blir ikke bare en undervisningsmaskin (Kinge, 2009). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for læring og undervisning. Kjernen i forholdet blir hvordan lærer er i stand til å samhandle med elevene. Læring bør forstås som noe som foregår i det individet som skal lære. ”*Dette betyr at læring både er en prosess og et resultat*” (Nordahl, 2010, s. 149).

Oppsummering: I underpunktet å gi anerkjennelse vektlegger informantene anerkjennelse og ros med entusiasme og innlevelse. Lærerne viser en positiv holdning til elevene.

## 4.2 Meningsskapende og utvidende dialog

I denne dialogen ligger det at den voksne skal legge til rette for å skape mening og utvide elevenes kognitive nivå. Dette gjøres gjennom å vise veiledet samspill på en omsorgsfull måte (Hundeide K. , 2007). Det er tre undertemaer i denne dialogen. Her vil jeg presentere min tolkning av informantenes refleksjoner som jeg tolker inn under disse undertemaene. Linder (2012) sier den meningsskapende dialogen representerer relasjonens didaktiske perspektiv. Den kognitive og intellektuelle utvikling kan ikke forstås løsrevet fra den følelsesmessige utvikling. Det er i et samspill med en entusiastisk og engasjert lærer at eleven blir nysgjerrig og får motivasjon til å lære. Lærer går inn og blir en medspiller og veileder i elevens utforskning av verden.

### 4.2.1 Felles oppmerksomhet

I dette ligger at en bør sørge for å ha felles oppmerksomhet med elevene i undervisningen. Det er viktig å fokusere på å følge elevens oppmerksomhet eller å påkalle elevens oppmerksomhet og rette den mot ting, detaljer og egenskaper en vil formidle. Informantene

understreket følgende: **-godt kjent** med eleven, **-være oppmerksom** på små tegn, **- være sensitiv**.

Er en sensitiv og tar tak i elevens interesser vil det være lettere å fange oppmerksomheten til eleven. En informant uttalte: *Ved å være godt kjent med eleven - for da kan du lese han på en måte*. En kan si at første del av dette utsagnet kan være en forutsetning for felles oppmerksomhet, men ikke nødvendigvis. Ved å kjenne eleven godt, vet en mer om elevens interesser, og da kan en lettere tilpasse undervisningen. Det er lettere å motivere til å holde på oppmerksomheten når en kan gjøre det ut fra elevens interesser. Det vil si at læreren justerer seg etter det eleven er opptatt av, og ikke bare at eleven må følge det læreren tenker er viktige temaer. Men selvsagt bør en gjøre eleven oppmerksom på ting i omgivelsene og på denne måten blant annet navnetten verden for eleven. En forutsetning for god kontakt og kommunikasjon er felles gjensidig oppmerksomhet, for derigjennom å skape rom for felles meningsdanning. Basert på gjensidigheten i den felles oppmerksomheten vil det kunne skapes og utvikles et læringsrom som er utenfor det relasjonelle forholdet (Linder A. , 2012; Rye, 2009).

Ulike skoleretninger fremhever forskjellige sider ved samspillet. Hundeide (2001) sier at, er man påvirket av tidlig kommunikasjon som f. eks Stern, vil en være opptatt av samstemthet og synkronisering, samt evne til å se, være sensitiv på elevens utspill og tilpasse og følge elevens initiativ. Har en et slikt ståsted vil tyngdepunktet ligge på læreres evne til å justere og *tilpasse seg elevens emosjonelle tilstand og forhold*. En annen tilnærming, uttrykker Hundeide (2001), er inspirert av Vygotsky og formidlingstradisjonen til for eksempel Feuerstein, Klein og andre. Her er man mer opptatt av omsorgspersonens evne til å tilpasse seg barnets *hensikter*, slik at de oppnår felles oppmerksomhet og mening.

I dialog med den andre kan intersubjektivt fellesskap oppstå, som en kan si denne delte forståelsen mellom lærer og elev er. Har en et slikt utgangspunkt gir en elevens initiativ støtte og det kan utvides på forskjellige måter og retninger. Ved en formidlende, fortellende/narrativ støtte vil dette kunne ha betydning for elevens sosio-kognitive utvikling. Dette er mer didaktisk og kulturelt, og mer sekundær og tertiær intersubjektivitet. Det kan virke som informanten har litt av begge retninger ved at han er sensitiv overfor elevens utspill og følger hans initiativ samtidig som han er opptatt av å skulle tilpasse seg elevens hensikter. De åtte retningslinjene i ICDP tar hensyn til begge tradisjoner jeg har henvist til, (Jmf. Stern og Vygotsky, Feuerstein m.fl.), (Hundeide K. , 2001).

Ved at denne elevgruppa som oftest vil ha store oppmerksomhets - og konsentrasjonsvansker, vil det være viktig å få skoledagen tilpasset deres behov. Dette gjøres av informantene blant annet ved at de regulerer hvor mye og i hvilke fag elevene er sammen med klassen og når de er i gruppa, og når de har ene - timer.

*Vi ser jo at noen strekker seg litt mye når de er i klassen over lengre tid. Da kan det bli så mye at hodet blir helt sånn, og da må de komme hit og slappe av. ”Å, jeg vil spise her i dag.” Det er greit det. Det blir for mange inntrykk.*

Her tar lærer elevens utsagn på alvor og justerer seg ved å la eleven spise i gruppa. En skaper en positiv og aksepterende atmosfære, gjennom at man viser interesse for elevens initiativ og aktiviteter, og at man justerer seg deretter. Når en lar eleven delta uten at man overtar, ved at en rett og slett følger og kommenterer det eleven gjør, vil en skape trygge tillitsforhold som kan være viktig når en skal gjøre andre oppgaver sammen. En anerkjenner elevens opplevelse og det blir samsvar mellom elevens behov og det svar lærer gir. Her viser også lærer empati ved at han møter eleven som et menneske med følelser og ønsker. Eleven blir her sett og bekreftet, en kan si lærer har fokus på elevens opplevelse, tilstand og behov (Lorentzen, 1997; Hundeide K. , 2001; Kinge, 2009; Schibbye, 2006; 2009). En kan også si at her viser eleven at han er trygg og tørr å komme med sine behov. Ut fra dette kan en trekke den konklusjon at han har en trygg tilknytning til lærer. Her viser også lærer lydhørhet overfor elevens følelsesmessige kommunikasjon, noe Ainsworth poengterte er avgjørende faktor for trygg tilknytning (Hart & Schwartz, 2009).

En informant påpekte at det var viktig å være oppmerksom på de små tegn som denne elevgruppa kan komme med: *Årvåken ved små tegn som kan være veien videre.* Dette er viktig i forhold til felles oppmerksomhet, fordi dialogen har med å følge elevens oppmerksomhet og ved å være oppmerksom på de små tegn eleven kan komme med kan en fange hvor elevens oppmerksomhet er og ta utgangspunkt i det. Å ha felles gjensidig oppmerksomhet er en forutsetning for god kontakt og kommunikasjon (Hundeide K. , 2001).

For å kunne vite hva mange i denne elevgruppa er opptatt av og hvor de har oppmerksomheten sin er en avhengig av lærerens sensitivitet. På spørsmål om hva som kunne fremme god relasjon sa en av lærerne: *Å være sensitiv.* Ved å være sensitiv overfor elevens uttrykk og handlinger øker det sannsynligheten for at man kan ha felles oppmerksomhet. Gjennom denne felles oppmerksomheten kan lærer lettere lede eleven mot ting lærer vil vise

eleven. Han kan skape ”*joint involvement episodes*” (Hundeide K. , 2007). Ved å være sensitiv overfor eleven vil det være lettere å etablere felles oppmerksomhetsfokus og deretter bruke det til å utvide elevens begrepsforståelse, slik at eleven kan komme på et høyere nivå av kompetanse.

Oppsummering: Kategorien ”felles oppmerksomhet” vektlegges i følge informantene ved at lærer er sensitiv på hvor elevene har sin oppmerksomhet, hva elevene er opptatt av og dele dette. Ellers henledet de oppmerksomhet på ting i omgivelsene lærerne ville elevene skulle se på.

#### 4.2.2 Gi mening til opplevelsen

Dette temaet omhandler å snakke om det elev og lærer opplever sammen, gi navn og beskrive det en ser, vise hvordan ting fungerer, og vise entusiasme og engasjement for det en opplever sammen. Informantene trakk fram – ulike **former for hjelpemidler**, bilder - tegn – boardmaker, **-entusiasme og engasjement**, **-sosiale aspekt**, **-realistiske mål**.

For at opplevelsene skal bli meningsfulle er det av stor betydning at læreren beskriver, gir navn og viser følelser for det en opplever sammen, da vil eleven kunne huske denne opplevelsen som noe viktig og meningsfullt. Det bør skje en formidling av opplevelsen, skal den oppleves som meningsfull. Dette gjøres ved at lærer formidler beskrivelser og følelsesreaksjoner. Det blir en meningsfull opplevelse for barnet når det har en fortolker. Ved å beskrive det man opplever sammen med entusiasme og følelse vil opplevelsen kunne fremstå tydeligere for eleven (Rye, 2009; Holmen, 1996). Dette er spesielt viktig for denne gruppe elever som på grunn av sine vansker ofte må ha opplevelsene enda mer tydeliggjort. Dette gjøres bl.a. ved å bruke konkrete, bilder, symboler, piktogrammer etc. *Vi bruker veldig mye tegn og bilder og vi bruker boardmaker.* Her ser vi at lærer bruker ulike hjelpemidler. Jeg oppfatter at dette bidrar til å skape mening for elevene. Ved å bruke disse hjelpemidlene blir opplevelser mer konkretisert for elevene. Gjennom dette gis det navn og beskrivelser på hva de har opplevd, og det kan tas fram igjen og snakkes om.

Ved bruk av engasjement og entusiasme gis det mening til opplevelsen. Som en informant gjenfortalte: *Yes, du klarte å handle selv.* Ved dette utsagnet viser lærer både entusiasme og engasjement, noe som gjør at eleven vil kunne oppleve denne hendelsen som meningsfull og interessant (Hundeide K. , 2007; Rye, 2009).

I dette samspilltema ligger det som sagt å gjøre opplevelsene meningsfulle. En informant sa:

*Det sosiale må være i bunn ellers er det ingen vits å kunne gangetabellen og enkel og dobbel konsonant, hvis du ikke kan være i samme rom med andre elever. Å gjøre skoledagen best mulig blir viktigere enn om en faktisk har jobbet en klokke med diftonger*

Disse sitatene kom fram på spørsmål om hvor lærer oppfattet at foreldre hadde fokus, relasjon eller metode/måloppnåelse. Lærer så på det som mer meningsfullt å jobbe med å fremme trygghet og sosial kompetanse for eleven, før fokus ble satt på det faglige. Da mange i denne gruppe elever har vanskelig for å forholde seg sosialt, og det er i samvær med andre en bygger selvtillit og at egenverd blir skapt, er dette et meningsfullt aspekt å ta hensyn til. Lærer er med på å danne elevens selvforståelse og identitet. Elevens perspektiv blir meningsfull og forståelig ved at det også blir sett i lys av lærers perspektiv (Lorentzen, 2009). Ved å fokusere på at skoledagen skal bli best mulig for eleven vil det være avhengig av hva lærer tolker som best mulig for eleven. Dette trenger nødvendigvis ikke være det samme som eleven tenker.

En må gi mening ut fra elevens nivå, noe informantene stadig poengterte ved at *det må være på elevens nivå*. Skal det være meningsfullt er dette et viktig poeng. Dette forutsetter jo også at lærer hele tiden er bevisst på hvilket nivå eleven er, og tar utgangspunkt i det når undervisning blir planlagt og gjennomført. Lærer blir en fortolker som skaper en verden rundt eleven som kan oppleves meningsfull for dem begge (Hundeide K. , 2001).

Det vil si i forhold til denne elevgruppa må det lages *små og realistiske mål*, som en annen informant poengterte. Har man dette kan en for denne elevgruppa lettere klare å holde oppmerksomheten og gjøre det meningsfylt, for man legger seg hele tiden i nærmeste utviklingszone, og ved at man fastholder oppmerksomheten vil konsentrasjonen økes. For elevene vil det ha stor betydning for deres språklige og kognitive utvikling å sette navn på ting og felles opplevelser (Linder A. , 2012; Hundeide K. , 2001).

Oppsummering: Under dette punktet kan vi si at det blir brukt ulike kommunikasjonsformer, entusiasme, være på elevenes nivå, styrke sosial kompetanse og ha konkret mål for å gi mening til opplevelsen.

### 4.2.3 Utvide og gi forklaringer

I dette temaet ligger det å gi forklaringer, fortelle og finne årsak til hvorfor noe skjer. En kan gjøre sammenligninger, se likheter, finne sammenhenger til fortid og fremtid, skape og fortelle historier om det en opplever sammen, symbolisere gjennom tegning, bilder og dramatisering. Informantene tok fram: **-erfaringsopplevelser, -positiv irttesetting.**

Her er fokus på hvordan man kan utvide elevens forståelse ved å gå utover situasjonen og utvide elevens opplevelser. Dette gjøres ved blant annet å tilføre noe nytt. Ved at man innfører et nytt element utvider man elevens kunnskapsnivå (Klein, 1989). Dette ble blant annet jobbet med ved å ha erfaringsopplevelsesdager hvor eleven fikk utvidet sine erfaringer. *Forrige onsdag var vi på skitur, da trente vi oss litt mer på å gå på ski og var sammen og hadde bål og så hadde hele skolen skidag i går. Da var vi med på den.* Her utvides opplevelsen skitur, ved først å øve i liten gruppe for deretter å kunne dele opplevelsen med flere. Tilsvarende kan eleven ha med bilder hjem fra skidag som han kan vise hjemme og snakke om opplevelsen i en annen setting enn den opprinnelige. En slik innfallsmetode vil være viktig for elevens begrepsmessige og kognitive utvikling (Hundeide K. , 2001; Rye, 2009).

Utvidelse av elevenes forståelse gjøres også ved å gi hvorfor - forklaringer. *Vi kan ikke være i klasserommet når du løper rundt, da forstyrrer du de andre, som sitter og jobber.* Her gir lærer eleven sammenligninger slik at eleven kan se hva han gjør og hva de andre gjør, og han får forklaring på hvorfor han ikke kan løpe rundt (Linder A. , 2012; Hundeide K. , 2001; 2007; Rye, 2009).

Utvidelse av erfaring er et viktig aspekt for å utvikle sin kunnskap om verden for elevene. *En del av elevene blir fattig på erfaringer, så vi har vært på busstur, kjørt buss til byen og vært i Oslo.* Her vil elevene få utvidet sine erfaringer om hvor en kan kjøre buss, de vil få erfaringer på ulike steder og de får erfaring om felles opplevelser med både jevnaldrene og voksne, som de igjen kan ta opp ved en senere anledning.

Ved å utvide elevenes erfaringer får de utviklet sin forståelse av verden og de kan snakke om og gjenfortelle hendelser fra turene de har tatt. Da vil de kunne gå utover det elevene opplever her og nå. Dette er viktig for elevenes intellektuelle utvikling. Dette vil ikke være like lett for alle i denne gruppa det er snakk om her, mange utviklingshemmede har vansker med å



forholde seg til noe annet enn her og nå. Og vil derfor ha behov for gjentakelser på dette for å få opplevelsen generalisert og husket (Hundeide K. , 2007; Rye, 2009).

Oppsummering: Her vises det hvordan en kan gi elevene både utvidelser og forklaringer på opplevelser og atferd.

## 4.3 Guidende og regulerende dialog

Til slutt er det den guidende og veiledende/regulerende dialogen. Denne dialogen har kun ett tema, det åttende. Temaet omhandler å hjelpe eleven til å kontrollere seg selv ved å sette grenser på en positiv måte. Dette kan gjøres på ulike måter, ved å lede han, vise positive alternativer og ved å planlegge sammen med eleven. Temaet har fire undertemaer. Det første er å hjelpe eleven til å planlegge steg for steg (8a). Det neste er å bruke gradert støtte (scaffolding) i aktivitetene (8b). Det tredje temaet omhandler utvikling av kontroll gjennom situasjonen og faste rutiner (8c), og det siste undertemaet er positiv grensesetting (8d).

Eleven trenger hjelp til å øve opp evnene sine til planlegging og å øve opp selvkontrollen sin. Dette skjer i skolen gjennom samspill med lærer som på en positiv måte leder eleven, legger forholdene til rette, hjelper til å planlegge steg for steg, og forklarer hvorfor noe er tillatt og andre ting ikke. Det er viktig å lede eleven på en positiv måte og vise hva som er lov å gjøre. Jeg vil her ta med informantenes tanker som jeg tolker kan komme inn under denne dialogen.

Jeg vil trekke frem utsagn fra informantene som omhandler: - **små og realistiske mål**, - **steg for steg**, - **gjøre ting likt**, -**forutsigbarhet og trygghet**, - **dele opp og gi tid**. –**klare rammer og rutiner**, - **gradert støtte**.

### 4.3.1 Planlegging steg for steg

Det er viktig å ta små skritt av gangen og ta steg for steg. Informantene understreket viktigheten av å ha små og realistiske mål. Det ble sett på som en utfordring i forhold til mange av elevene i denne gruppa å lage små nok mål. Fordi disse elevene kan ha behov for et utall av gjentakelser og en tydeliggjøring av det som skal læres, blir det en utfordring å gjøre dette på en enkel og begripelig måte for elevene. Ved å ha små mål, får lærer lagt til rette og ryddet unna alt som kan virke som distraktorer for eleven. På denne måten hjelper han eleven til å få oversikt over aktiviteten som skal gjennomføres. Informantene var opptatt av å ta

hensyn til elevens dagsform, at en må dele opp og gi tid. Ved at de tar steg for steg vil eleven kunne få oversikt over situasjonen. Informantene snakket en del om å trene elevene i ulike settinger. De leker butikk for så å gå i butikken. Dette gjør de også ved at de bruker dagtavle slik at eleven på forhånd vet hva som skal skje. Ved å planlegge hjelper en eleven til indre kontroll (Vygotsky, 1978). Grappa som det her er snakk om har spesielle behov, så behovet for tilrettelegging, forutsigbarhet og god struktur er meget viktig, noe informantene var opptatt av. *Vi må gå små skritt av gangen, steg for steg.* Mange av disse elevene kan være meget impulsive, men ved å tilrettelegge situasjoner og forberede aktiviteter hjelper man elevene til å styre sin impulsivitet og utvikle selvkontroll (Hundeide K. , 2007; Vygotsky, 1978; Rye, 2007; 2009).

Flere av informantene tok opp det å gjøre ting så likt som mulig. *Vi gjør ting ganske likt, så på den måten blir de trygge.* Ved dette tenker lærerne at ved møte elevene ganske likt vil de skape trygghet og forutsigbarhet. Eleven får også lettere en oversikt over hva og hvordan ulike aktiviteter og adferd blir møtt. Rye (2009) sier forutsigbarhet er bedre enn at man stadig gir irettesettelser og forbud. Elevene blir møtt ganske likt ved at lærerne har forutsigbare holdninger og reaksjonsmåter og en klar planlegging av aktivitetene. Dette er kanskje spesielt viktig for mange av de utviklingshemmede elevene, som kan ha vansker med å takle uforutsette hendelser. De har mer behov for oversikt og forutsigbarhet for å føle seg trygge og bruke kreftene på skolearbeidets innhold, istedenfor å bruke sin energi på å ha kontroll og oversikt over hva som skal skje.

Informantene trakk fram det å *dele opp og gi tid på oppgaver.* Her går de fram steg for steg og elevene får den tiden hver enkelt trenger for å løse oppgavene. Tid er noe denne grappa elever trenger mye av. Dette ligger jo også i det at de skal ha tilrettelagt spesialundervisning. Som det står i opplæringsloven skal alle tiltak være tilpasset den enkelte (www.lovdato). Ved å gi utfordringer, som svarer til elevenes forutsetninger vil elevene ha mulighet for å mestre oppgavene.

#### 4.3.2 **Gradert støtte (scaffolding)**

Det vil være hensiktsmessig å gi eleven mye støtte i innlæring av nye ferdigheter, for så å la eleven gjøre mer og mer selv. *Informant: pushe litt gradvis, vite at jeg er bak og kan støtte*

*ved behov*. Lærer bør ikke gi for mye hjelp, for da vil ikke eleven oppleve mestring og utvikle selvstendig forståelse (Hundeide K. , 2001; Rye, 2009). Disse elevene trenger mye tid for å oppleve mestring, noe informantene understreket var viktig å gi. Dette hadde lærerne mer anledning til å gi når elevene var i gruppa enn om de var i klassen. Det kan være lett for lærer å gripe inn for hurtig og overta, som kan være med på å svekke elevens initiativ. Ved å gi strukturert opplæring vil en kunne ha bedre oversikt over hvor mye støtte en bør gi. En kan si at barnets utvikling er en sosial assistert prosess. Ved å være bevisst på elevens nærmeste utviklingszone vil en lettere tilpasse hjelpen og på denne måten gi eleven opplevelse av mestring og utvikling av selvstendighet. Elevene vil være avhengig av gradert støtte på mange områder av dagliglivet. Informantene så det som et viktig mål at elevene skulle oppnå selvstendighet.

Måten denne prosessen foregår på, vil påvirke barnets utvikling. Det Vygotsky (1978) legger i scaffolding, eller gradert støtte, er at en bør regulere denne støtten ut fra barnets ferdighetsnivå og vanskegrad. Er det veldig vanskelig gir en mye hjelp, men etter hvert som eleven begynner å få tak på oppgaven kan en redusere hjelpen. En gir hjelp som hele tiden ligger på grensen av det eleven kan mestre. På denne måten vil eleven få en opplevelse av mestring. Når Vygotsky (1978) snakker om nærmeste utviklingszone er det sonen mellom det eleven kan klare ved egen hjelp og det han kan klare når han får støtte fra en mer kompetent samarbeidspartner, som justerer seg riktig etter elevens ønsker og initiativ. Det er i denne samspillsonen at kimen til senere utvikling ligger. I denne sonen må eleven strekke seg, for å oppnå litt mer enn han ville ha klart alene (Hundeide K. , 2007).

#### 4.3.3 **Utvikle selvkontroll gjennom situasjonen og faste rutiner**

Ved å ha klare rammer og rutiner vil det være lettere for eleven å utvikle selvkontroll, påpekte informantene. *Skape ganske klare rammer og rutiner*. Informantene var opptatt av at faste rutiner kan virke atferdsregulerende ved at eleven vet hva som forventes av han og i denne forutsigbarheten ville de skape trygghet. Når eleven vet hva som skal skje og hva som forventes av han i de enkelte situasjoner, mente informantene de på denne måten trente og utviklet sosiale ferdigheter.

Som eksempel brukes det dagsplan for å gi eleven oversikt, noe eleven vet skal gjøres hver dag, og som har skapt en forventning hos ham. De daglige rutinene gjør at eleven vet hva som skal skje, og han kan bli i stand til å tilpasse seg det som forventes av ham. *”Forventninger basert på erfaringer, økende evne til å forstå årsak-virkning-sammenhenger og evne til å kommunisere med omverdenen er viktige forutsetninger for å kunne forutse og planlegge”* (Rye, 2009, s. 144). Det legges til rette slik at eleven kan vite hva som forventes av han, og på denne måten kan lærer være med å regulere atferden til eleven. Lærer hjelper eleven til å utvikle strategier for å få til det han skal gjøre. Ved å tilrettelegge kan eleven få oppleve positive reaksjoner på egen atferd, og gjennom dette få mestringfølelse.

En annen informant vektla å være: *ganske forutsigbar og skape klare rammer så de skal vite hele tiden hvor de har meg. Her har lærer fokus på seg selv i forhold til eleven, samspillet de i mellom. I denne forutsigbarheten kan det skapes trygghet. I gode trygge medmenneskelige relasjoner skjer autentisk læring* (Kinge, 2009).

#### 4.3.4 **Positiv grensesetting**

Det ble som sagt poengtert av informantene at det var viktig å ha klare rammer og grenser, at de voksne skulle behandle eleven likt, noe som skulle gi forutsigbarhet og klare konsekvenser for eleven, mente de. Som en informant sa: *det ikke skal bli så veldig ulikt, for det skaper jo usikkerhet. Ved å være bevisst på hvordan en henvender seg til eleven og hvordan en snakker sammen, vil en kunne ha et positivt klima. En informant uttalte: Hvordan jeg er påvirker eleven. Informantene var bevisst på å ha et godt psykososialt miljø både for elever og lærere. Dette vil kunne være med på å fremme en moralsk forståelse og empatisk innlevelse ved at lærer setter grenser på en respektfull, men bestemt måte, med forklaringer* (Hundeide K. , 2007; Schibbye, 2009). I motsatt fall vil en ved en aggressiv grensesetting uten forklaringer kunne komme til å ydmyke eleven, og dette gir ingen forståelse eller ansvarliggjøring hos eleven. Målsettingen med en positiv kontrollprosedyre er som sagt at eleven skal utvikle moralsk forståelse og empati. Det skal hjelpe eleven til å kontrollere seg selv, reflektere over og få overblikk over situasjonen. Han skal se konsekvensene av sine handlinger og ikke uten videre følge sine impulser. Eleven skal kunne delta i et fellesskap på en akseptabel måte. Dette lærer han i den daglige interaksjonen med lærer og andre medelever. *Kan du ikke sitte stille å jobbe i klassen må vi gå ut, for du forstyrrer de andre ved å løpe rundt og rope. Dette vil være en utfordring for mange i denne elevgruppa. Det å forstå sosiale regler og styre sine*

egne impulser kan være vanskelig for mange. Derfor er det vesentlig at lærer kan hjelpe på en positiv måte.

En forutsetning for å kunne delta i et sosialt fellesskap med andre, er at man har utviklet selvkontroll, noe som skjer gjennom regulering. En viktig oppgave for læreren er å regulere elevens atferd for å styrke og fremme elevens sunne psykososiale utvikling. Denne regulerende dialogen kan sees i lys av Vygotsky sin teori hvor han hevder at barns utvikling er en sosial assistert prosess (Vygotsky, 1978).

Ved å lære å ta hensyn til andre tilegner man seg sosiale ferdigheter. Disse elevene kan ha vansker med å se seg selv i relasjon til andre, og de vil kunne ha behov for å justere sin atferd. En informant var opptatt av at en først måtte jobbe med at eleven skulle få en god relasjon til læreren, for så at eleven kunne overføre dette til medelever. *Lære seg redskapet, for så å overføre det til medelever.*

Bowlby la stor vekt på det relasjonelle forholdet i forståelsen av barnets utvikling. Gjennom blant annet interaksjon med lærer danner eleven indre modeller av seg selv og omverden. Når disse indre bildene av eleven og andre blir stabile, vil de danne grunnlag for relasjonen mellom elev og lærer og videre for elevens relasjoner til andre mennesker (Hart & Schwartz, 2009; Fonagy, 2001; Wennerberg, 2010).

Oppsummering: I den regulerende dialogen har vi sett at informantene hjelper elevene til å mestre oppgaver og utfordringer ved å planlegge steg for steg, kontrollere seg selv, og handle mer strategisk og reflektert. Dette kan gjøres ved gradert støtte og positiv grensesetting.

## **4.4 Foreldresamarbeid – fremmende og hemmende elementer for god relasjon**

Interaksjonskvalitetene som er i ICDP dekker ikke alle de mangfoldige interaksjoner som foregår mellom mennesker. Men som Rye (2009) sier, representerer de åtte interaksjonstemaene det viktigste av de grunnleggende positive kvalitetene som inngår i mellommenneskelig interaksjon. Det vil derfor være aktuelt i det støttende og veiledende samarbeid som et lærer – foreldre- samarbeid har behov for. Jeg vil nå bruke en transformasjon av interaksjonskvalitetene som er vektlagt i ICDP sin arbeidsmåte i analyse av tema rundt foreldresamarbeid.

I forhold til denne elevgruppa vil det være behov for mer kontakt mellom lærer og foresatte enn det som en har i ”vanlig” skole. Når det gjelder elever med spesielle behov vil et nært, tillitsfullt og gjensidig samarbeidsforhold være avgjørende for elevenes trivsel, læring og sosiale tilpassning. Hva slags implikasjoner dette forholdet mellom lærer- forelder har med tanke på lærer – elev relasjonen, var noe jeg gjerne ville reflektere over.

### **Vise at en er interessert i å samarbeide med foreldrene**

Informantene så det som viktig å skape god kontakt mellom seg selv og foreldrene. *Ha en åpen og ærlig dialog.* En annen informant sa: *Ikke tett og nært men ha en åpen dialog.* Gjennom jevnlig samtaler og det å være tilgjengelig for foreldrene skapes det rom for en god relasjon. *De må kunne stole på meg, jeg jobber med det viktigste i livet deres.* Ved å vise en slik holdning vil det kunne fremme relasjonen til foreldrene (Kinge, 2009).

*Åpenhet og ærlighet* ble sett på som viktige elementer. En lærer poengterte også: *Jeg må by på meg selv.* Her viser informantene at de er interessert i å samarbeide med foreldrene på en støttende og aksepterende måte. Ved å være åpen og ærlig vil en kunne skape en trygg atmosfære hvor foreldrene vet hvor de har læreren. At lærer sier han må by på seg selv viser at han står i et gjensidig forhold til foreldrene (Schibbye, 2009).

En annen informant uttrykte: *Jeg ser jo at disse foreldrene er i en sorgprosess. En sorgprosess hele tida, det er klart vi må møte de på det. Å, det er vanskelig, vet du, det er kjempevanskelig.* Her tar lærer innover seg foreldrenes følelser og viser at han møter foreldrene på alvor. Noe som lærer beskriver som vanskelig, men allikevel noe han går inn i. Ved å møte foreldrene i deres sorgprosess viser lærer empati og respekt for foreldrene. Lærer anerkjenner den andres ståsted, hvor det innebærer en opplevelse av både nærhet og avgrensing. Det blir en affektiv opplevelse av å bli fanget opp i den andre, innenfor den andre. Informanten viser her refleksjon og innsikt. Ved at lærer ser at foreldrene er i en sorgprosess og møter de på det, så åpner dette for intersubjektivitet i møte mellom dem. Lærer er villig til å møte den sorgprosessen foreldrene er i på en støttende og aksepterende måte (Rye, 2009; Schibbye, 2009).

### **Justere foreldresamarbeidet til foreldrenes og barnas situasjon og behov**

Foreldre til denne elevgruppa kan ofte føle seg ensomme og usikre i foreldrerollen. De har ikke alltid mange å snakke med som forstår deres utfordringer. Lærere kan ofte få tillagt en

slik rolle. En informant sa: *Blir nesten psykolog til tider. Du er en som kan forstå de, det de gjennomgår, de ber om råd og tips. Tror det er vanlig når du jobber så tett med enkelt elever.*

Foreldre til utviklingshemmede barn har stressbelastning og utfordringer som er jevnt over større i disse familiene enn i familier uten utviklingshemmede barn. De har behov for hjelpere som kan gi støtte og kan lett gi læreren denne rollen. Her tar lærer foreldrene på alvor og imøtekommer deres behov. Ved lærers evne til å forstå og leve seg inn i foreldrenes ståsted utvikles hans relasjonskompetanse, faglige holdninger og ferdigheter (Killèn, 2007; Rye, 2007).

En informant uttrykte: *Vi har mye oppfølging av foreldre her.* Utsagnet kan komme inn under dette punktet fordi en tar foreldrenes oppfatninger og opplevelser på alvor, og prøver å imøtekomme foreldrene på best mulig måte. En kan si at lærer er interessert i å samarbeide med foreldrene, vise positiv interesse, respekt for foreldrenes oppfatninger og opplevelser og følelser. Ved at lærer følger opp og er støttende og aksepterende, kunne dette utsagnet like gjerne passe under punkt 1. Det blir vist relasjonskompetanse da oppfølging av foreldre viser at lærer fokuserer på foreldrenes opplevelse av sin situasjon og møter dem på dette (Kinge, 2009; Schibbye, 2009).

### **La foreldresamtalene få form av gjensidig formidling**

En informant sa: *Jeg sier det jeg mener, men det er foreldrene som bestemmer.* Her imøtekommer lærer foreldrenes ståsted, men sier samtidig sin mening. Dette kan fremme god relasjon så lenge lærer formidler sin mening på en god måte som ikke virker nedlatende eller setter foreldrenes mening i dårlig lys (Schibbye, 2009; Kinge, 2009).

### **Gi foreldrene anerkjennelse for det de gjør for barnas skolegang**

En informant uttrykte: *Det er faktisk foreldrene som kjenner barna best.* I dette utsagnet viser lærer at han anerkjenner foreldrene som ”eksperter” på egne barn. Ved å ta dette på alvor og møte foreldrene med en slik holdning vil en kunne få god relasjon. En viser med dette at man er likeverdige partnere. Lærer tar ikke på seg en ekspertrolle som vet bedre. Med en slik holdning vil en kunne fremme relasjonen mellom lærer og forelder. En anerkjennelse er som sagt et overordnet begrep i relasjonelt arbeid. Foreldrenes opplevelse av å kjenne sitt barn best er en anerkjennelse på noe de er og ikke det de gjør i forhold til barnet sitt (Schibbye, 2009; 2006).

## **Bidra til at foreldrene opplever sin innsats for barnas skolesituasjon som meningsfull**

Informantene mente det var: *Viktig at kommunikasjonen går begge veier. Tørre å ta en diskusjon, men ikke la det bli et angrep. En balansegang hvordan ting blir formidlet. Viktig å ikke ha en ovenfra og nedad holdning. Dette vil kunne hemme relasjonen.* Her viser lærer at det er viktig å være bevisst på hvordan en møter foreldrene. Et holdningsaspekt som er avgjørende for hvordan relasjonen kan bli, om det blir fremmende eller hemmende.

Anerkjennelse av foreldrenes ståsted blir vesentlig, lærer gir dem en bekreftelse, uten at de nødvendigvis må være enige (Linder A. , 2012; Nordahl, 2010).

En informant uttrykte: *Akseptere foreldre som de er. Ha respekt i forhold til foreldrene.* Her er fokus fra informanten at man skal akseptere foreldrene som de er, det vil si at en gir dem anerkjennelse og respekt. Alle søker anerkjennelse hele livet, både for det vi er og det vi gjør. Dette vil kunne være med på å gi foreldrene en støtte og selvtillit i foreldrerollen (Schibbye, 2009; Kinge, 2009).

## **Hjelp foreldrene med å forstå hvordan de kan fremme barnas læring i skolen**

Under dette punktet skal lærer hjelpe foreldrene til å forstå hvordan samarbeidet mellom lærer og foreldre kan bidra til å bedre skolegangen for eleven. Det er viktig at elevene opplever at det er nær kontakt mellom foreldrene og lærer. Å ha felles holdninger og forståelse av skolens oppgaver og arbeidsmåter er viktig. At en vil ha samarbeid om å løse problemer. Lærerne må hjelpe foreldrene med å forstå meningen med undervisningen en gjør i skolen (Nordahl, 2010; Rye, 2009).

I dette temaet kan det lett oppstå uenighet og misforståelser, noe som kan hemme relasjonen. En informant sa: *Det kan være språk og kultur problemer.* Dette er et viktig aspekt å være oppmerksom på, slik at dette ikke skal bli en barriere for å bygge en god relasjon. Det er lett å misforstå hverandre når en ikke kan språket så godt, en forstår ikke alle nyanser i språket. Er en bevisst dette, og har en holdning som gjør at en prøver å forstå og få kunnskap om den enkeltes språk og kultur vil dette kunne elimineres som et problem (Nordahl, 2010).

I møte med andre mennesker vil det alltid være noen en kommer bedre overens med og samarbeider lettere med enn andre. *Det vil alltid være noen en liker bedre enn andre. Kjemien*



*er ikke like god med alle, som en informant sa. Her tar informanten opp elementer som kan virke hemmende, men så lenge en er oppmerksom på dette og jobber med at det ikke skal påvirke en, vil en kunne dempe det som en hemmende faktor. Informanten mente det ikke påvirket relasjonen til elevene, men han viser ved dette at han var oppmerksom på eget ståsted (Schibbye, 2009).*

### **Bidra til at foreldrene opplever betydning og mestring når det gjelder barnas skolegang**

En informant sa: *Det vil alltid være noen en liker bedre enn andre. Noen foreldre en strir mer med for å komme igjennom, sa en informant. Men mente samtidig at det ikke påvirket relasjonen til elevene. Kan være frustrert på foreldre, dialogen er ikke riktig, men tenke ut fra barnets beste, var en annen informant opptatt av. Her kan en si at lærer regulerer sin oppfatning ut fra hva som er best ut fra eleven. Dette kan være hemmende hvis en tenker på hva som er nevnt tidligere. Mange av disse elevene er vare på lærers holdninger og uttrykk, og de kan være gode på å avlese lærer. En kan spørre seg om en lærer klarer å skjule sin frustrasjon?*

En informant tok fram at: *En må jobbe med ikke å fokusere negativt på foreldre. Det kan være lett at det blir et slikt fokus på f. eks. at eleven ikke har fått med svømmetøy etc., gjentatte ganger, men det ble påpekt at en ikke måtte la dette bli negativt. Ens væremåte har betydning for utvikling av god relasjon (Røkenes & Hanssen, 2006).*

Oppsummert: Her har vi sett at lærerne er bevisst på fremmende og hemmende elementer i interaksjon med foreldre. De er opptatt av å få til et godt samarbeid, ved å være bevisst på hvordan de møter foreldrene.

## 5 Avslutning

Innledningsvis hadde jeg tre spørsmål som omhandlet hvor lærer hadde fokus, utvikling av kunnskap som grunnlag for tilrettelegging av godt samspill og relasjon, og hva som fremmer/hemmer relasjon til foreldre. Ut fra refleksjonene som mine informanter har delt med meg kan jeg si at de vektlegger å møte elevene ganske likt og er bevisst på hvordan de møter dem. Fokus var delt på både relasjon, metode og måloppnåelse. ICDP sine åtte temaer for godt samspill er et godt verktøy til hvordan en skal tilrettelegge for et godt samspill og en god relasjon. Hva som vil fremme eller hemme relasjonen til foreldre kan ha ulike årsaker, men det ble poengtert at det er vesentlig at lærer er klar over sin egen holdning og væremåte og at det var viktig å være åpen og ærlig, og vise foreldrene anerkjennelse og respekt.

Ut fra analysen viser ICDPs åtte temaer for godt samspill at informantene bruker mange av poengene i ICDP programmet. En kan si de fyller mange av Buber sine punkter som er i den *genuine dialog* (Rye, 2007). Informantene viser en åpen utforskende holdning, de er avventende i forhold til å gi elevene tid og rom for utforskning, de har følelsesuttrykk som reflekterer personlig forståelse av og reaksjon på hva elevene formidler. De viser ønske om og vilje til å ha gjensidige opplevelser med elevene for å utvikle en god relasjon. Har en et bevisst ønske om å få til en relasjon, ved å ha en avventende utforskende holdning, og følelsesuttrykk som viser forståelse og interesse for barnet, er dette de kvalitetene som kan formidle en genuin interesse og velvilje i den voksnes tilnærming, og som vil kunne skape tillit og positiv respons hos et barn (Rye, 2007).

Rye (2007) påpeker hvor utrolig sensitive barn kan være for voksnes følelser og holdninger, de kjenner snart om den voksnes indre tilstand er preget av usikkerhet, ambivalens og underliggende negative følelser, eller av en trygg, positiv og ekte omsorg og velvilje. Hvor sensitive elevene kan være ble også påpekt av en informant:

*Vi prøver å gjøre så likt som mulig, vi har et felles mål og en felles metode for å nå målene, men uansett jobber vi forskjellig. Hver mimikk på oss er forskjellig. Om du er irritert så klarer de å lese det. Om et øyebryn går opp eller ned så klarer de å lese det.*

Lærers sensitivitet for elevens situasjon og behov, og bevisstheten om egne følelser og interaksjonsmåter, er avgjørende for lærers evne til å møte eleven og bidra til positive interaksjonserfaringer og opplevelse av akseptering i et meningsfullt sosialt fellesskap. Det er

kanskje ekstra viktig i forhold til de utviklingshemmede elevene som vil trenge ekstra oppmerksomhet. Ut fra informantenes utsagn kan en trekke at de vektlegger mestring, glede og god relasjon som det vesenligste en lærer bør ha fokus på i samhandling med elevene.

Ved å være med på den spennende ferden det er når elevene lærer om omverden, kan lærer gjennom å gjøre opplevelsene gledesfylte og gode for elevene, skape gode interaksjoner. Han kan la erfaringene knyttes til positive følelser, god kontakt og trygghetsopplevelse, og det vil gi elevene en god omsorg og trygg følelsesmessig tilknytning. Meningsfull kommunikasjon og interaksjon er viktige forutsetninger for en god utvikling og vil kunne skape gode relasjoner, noe informantene poengterte.

*”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender”*, sier Løgstrup (2000, s. 37). Dette er viktig å tenke over som lærer for denne gruppe elever, hvor en kan få en helt annen betydning for elevene enn en kanskje er klar over. Lærers relasjon til eleven er skjebnesvangert for elevens utvikling. Dette samspillet kan karakteriseres som en risikofaktor. Økt innsikt i forutsetningene for barns utvikling har ført til en forskyvning i vårt perspektiv på barns utvikling i retning mot en sterkere fokusering på den sosiale og kulturelle sammenhengen barnet vokser opp i (Rye, 2009).

Lærer – elev relasjonen er tydeligvis ikke noe som er et vanlig tema som blir tatt opp i det daglige livet på skolen. For å snu dette er det viktig at det er en støttende holdning innad i skolen. Skolens ledelse bør ha dette på agendaen og ta det fram som et tema i faglige fora.

Lærers funksjon som tilknytningsperson er å forløse kapasitet til læring og utvikling noe som er for lite vektlagt i skolen i dag. Lærer må gi emosjonell støtte og være en ”trygg base” for at eleven skal utvikle seg videre. Tilknytningssystemet sikrer elevens mulighet for å utvikle et selvregulerende system som personligheten kan utfolde seg gjennom. Tilknytning vil være en ”arena” for selvutvikling livet ut, og særlig for denne gruppe elever, vil lærere være betydningsfulle tilknytningspersoner. Daglig vil det finne sted nye relasjonserfaringer mellom lærer og elev. Relasjonen og tilknytningen til læreren vil kunne ha potensial til endring og korrigerende av uheldige relasjonserfaringer. Lærers evne til å knytte psykologiske bånd til eleven er av avgjørende betydning for den unges læring. Fonagy (2001) sier tilknytning er en prosess som gjør det mulig å utvikle et komplekst mentalt liv. Kapasiteten vår støttes av tilknytningsrelasjoner livet ut. Kanskje bør det rettes mer fokus på relasjonspedagogikken i det spesialpedagogiske arbeidet i skolen.



# Litteraturliste

- Almås, R. (2003). *Evaluering på norsk. Ei innføring i vurdering av prosjektarbeid og handlingsretta forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: innkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakermans-Kranenburg, M., van IJzendoorn, M., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment intervention in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, ss. 195-215.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *educational Psychology Review* 21, ss. 141-170.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil, i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Bråten, S. (2004). *kommunikasjon og samsill - fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broberg, A., Mothander, P. R., Granqvist, P., & Ivarsson, T. (2008). *Anknytning i praktiken, tillämpningar av anknytningsteorin*. Stockholm: Författerne og Bokförlaget Natur och Kultur.
- Buber, M. (2007). *Jeg og Du*. Oslo: J.W.Cappelens forlag A/S.
- Chalmers, A. F. (1999). *What is this thing called science*. Buckingham: Open University Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research 3rd ed*. London: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker Bekymring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1999). Mediated Learning Experiences: A Theoretical Review. I R. Feuerstein, P. S. Klein, & A. J. Tannenbaum, *Mediated Learning Experiences (MLE)* (ss. 3-51). London: Freund Publishing House Ltd.
- Fog, J. (2007). Begrunnelsernes koreografi. Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet. I H. Holter, & R. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fonagy, P. (2001). *Tilknytningsteori og psykoanalyse*. København: Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K., Skogen, K., & (red.). (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research, an introduction*. Boston: Pearson International Edition.
- Göransson, K. (1995). *De liknade varandra mer inte mer än andra, begåvningshandikapp och interpersonellt samspel*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon, tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holmen, L. (1996). *Viljen og lyset, et døvblindfødt barns utvikling*. Dronninglund, Danmark: Forlaget Nord-Press.
- Horgen, T. (2010). Det nære språket- språkmiljø. I T. Horgen, K. Slåtta, & A. Gjermestad, *Multifunksjonshemming, Livsutfoldelse og læring* (ss. 57-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2007). *Innføring i ICDP Programmet*. Oslo: International Child Development Programme (ICDP).
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder: håndbok i ICDPs sensitiviseringsprogram*. Nesbru: International Child Development Programs Vett & viten.
- ICD-10 . (2011, 11 27). *Helsedirektoratet*. Hentet 01 15, 2013 fra ICD-10: <http://www.helsedirektoratet.no/finansiering/medisinsk-koding-og-kodeverk/icd-10/Sider/default.aspx>
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth, & K. (. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, Design og Metoder* (ss. 118-131). Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Killèn, K. (2007). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse, om foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klein, P. (1989). *Formidlet Læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng, med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub forlag.
- Kruuse, E. (2002). *Kvantitative forskningsmetoder- i psykologi og tilgrænsende fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 07 17). *www.lovdatab.no*. Hentet 01 15, 2013 fra Lov om grunnkolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova): [http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover\\_regler/lover/opplæringsloven.html?id=213315](http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/lover/opplæringsloven.html?id=213315)
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (2008). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København : Hans Reizels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om - pædagogisk relationsarbejde*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linder, A., & Mortensen, S. B. (2006). *Glædens pedagogikk*. Fredrikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.
- Løgstrup, K. (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2006). *Slik som man ser noen. Faglighet og etikk i arbeid med utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (1997). *Vanlige og uvanlig barn, samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Otta: Tano Aschehoug.
- Lyons-Ruth, K. (2006). The interface between attachment and intersubjectivity: Perspective from the longitudinal study of disorganized attachment. *Psychoanalytic Inquiry, Vol.26, nr4* , 595-616.
- Martinsen, K. (1990). Omsorg i sykepleien, en moralsk utfordring. I K. Jensen, & red., *Moderne omsorgsbilder* (ss. 61-97). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Maxwell, J. A. (1992 , August 18). "Understanding and Validity in Qualitative Research" i Havard Eduational Review, Vol.62, No.3, 1992 s.279-300,. *SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* . Oslo, Norge: Universitetet i Oslo, Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.

Meyer, J. (2008). Mennesker med utviklingshemning og sosial kapital. I T. Bjørnrå, W. Guneriussen, V. Sommerbakk, & (Red), *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet* (ss. 58-70). Oslo: Universitetsforlaget.

Myskja, A. (1999). *Den musiske medisin*. Oslo: Grøndahl og Dreyers forlag.

NAKU. (2010, 09 ,09 15, 13). *kommunikasjon og utviklingsmuligheter, diagnose*. Hentet 01 15, 2013 fra Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming:  
<http://naku.no/node/179><http://naku.no/node/167>

NESH publikasjon. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet fra [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør, fokus på elevenes læring og handlinger i skolen, 2 utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Norsk forbund for Utviklingshemmede. (2013). *Om utviklingshemmede*. Hentet 01 06, 2013 fra nfu: <http://www.nfunorge.org/no/Om-utviklingshemning/>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte, kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov, et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Rye, H. (2009). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Schibbye, A.-L. L. (2006). *Livsbevissthet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner, et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I E. W. Eisner, & A. Pershkin, *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. New York: Teachers College Press.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. USA: Houghton Mifflin Company.

Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.



- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stern, D. (2007). *Her og Nå, Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Stern, D. N. (2004). *Spebarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant, A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books Inc.
- Stortingsmelding 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er Funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trevarthen, C. (2005). "Stepping away from the mirror: Pride and shame in adventures of companionship" - Reflections on nature and emotional needs of infant intersubjectivity. I C. e. Carter, *Attachment and bonding: A new synthesis* (ss. 55-84). Cambridge: MA. The MIT Press.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag, en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Veiledning. (2004). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 01 15, 2013 fra Utdanningsdirektoratet: [www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Mass: Cambridge University Press.
- Wennerberg, T. (2010). *Vi er våre relasjoner, om tilknytning, traumer og dissosiasjon*. Stockholm: Arneberg forlag .
- Wormnæs, O. (2012). "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk" . I I. f. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, *Sped 4010 Blandingskompendium* (ss. 229-248). Oslo: Universitetet i Oslo.
- [www.lovddata](http://www.lovddata.no). (u.d.). Hentet fra [www.lovdata.no](http://www.lovddata.no)

# Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 13.12.2012

Vår ref:32337 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32337	<i>Relasjon lærer - elev</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Bjørn Holmen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,  
[http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Bjørn Holmen, Funnesdalveien 5, 3406 TRANBY

Avelesingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svl.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@svl.uit.no

# Vedlegg 1 forts.

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32337

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Lydoptak slettes innen 31.08.2013.

Det forutsettes at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder.

# VEDLEGG 2

## Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt

Mitt navn er Bjørg Holmen og jeg vil med dette ta kontakt med deg for deltagelse i en undersøkelse som skal utføres ved Universitetet i Oslo. Undersøkelsen vil handle om relasjon mellom lærer og elev. Veileder for prosjektet er Peer Møller Sørensen ([p.m.sorensen@isp.uio.no](mailto:p.m.sorensen@isp.uio.no)) og Heidi Mjelve ([h.l.mjelve@isp.uio.no](mailto:h.l.mjelve@isp.uio.no)) Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datateneste AS.

I undersøkelsen vil jeg gå nærmere inn på hvordan lærere til elever uten ”normal” språk jobber med hensyn til hvor bevisst lærer er på relasjon til sin elev. Hvor er fokus? Hva tenker de rundt temaer som tilknytning, samspill og kommunikasjon? Ved hjelp av deres erfaringer vil undersøkelsen bidra til å fremme en verdifull innsikt innen spesialpedagogisk arbeid i forhold til denne gruppe elever. Jeg ønsker å intervjuer til sammen 4 lærere. Jeg håper du vil være en av dem.

Dersom du ønsker å bli intervjuet vil jeg komme på skolen til deg etter avtale, eller et annet sted om du ønsker det. Intervjuene vil bli gjennomført i januar/februar 2013. Intervjuet vil ta ca 1 time. Samtalen vil bli tatt opp på lydbånd. Etterpå blir samtalen skrevet ned. Datamaterialet behandles konfidensielt, og alle opplysninger om deg, blir gjort anonyme i den ferdige oppgaven. Dette er frivillig og du har mulighet til å trekke deg fra prosjektet dersom du ombestemmer deg, uten å oppgi noen grunn for dette. Dersom du trekker deg, slettes alle innsamlede opplysninger om deg. Prosjektet avsluttes senest august 2013. Da slettes lydopptakene og øvrige data anonymiseres.

Hvis du har spørsmål om undersøkelsen er du velkommen til å ta kontakt med meg via mail eller telefon.

Med vennlig hilsen

Bjørg Holmen, masterstudent ISP, Universitetet i Oslo

Funnesdalveien 5, 3406 Tranby

Tlf: 92823506

[bjo-holm@online.no](mailto:bjo-holm@online.no)

# Vedlegg 3

## Semistrukturert intervjuguide

### Bakgrunnsvariabler

- Hvor lenge har du jobbet her?
- Hva slags utdanning har du
- Hvor mye undervisningstid har du på den enkelte elev?
- Hvor mange voksne er inne på elevene i løpet av skoledagen?
- Hvordan kommuniserer du med elevene? Hvilken form, system?
- Hvordan jobber dere med elevenes initiativ?
- Får dere veiledning?
- Bruker dere noen spesielle treningsmetoder/programmer?
- Hvordan forholder dere dere til elevens innsikt i egen diagnose/fungering/handikapp?
- Har skolen noen spesielle verdier den vil fremheve?

### Lærer – elev relasjon

#### *Hvordan jobber dere i fht lærer – elev relasjon?*

#### *Hva mener du fremmer/hemmer god relasjon (lærer – elev, elev – elev)*

- Hva legger du i begrepet relasjon?
- Hva tenker du fremmer/hemmer god relasjon?
- Hva mener du er med på å påvirke din relasjon til eleven? (Har kjemi noe å si? Elevens og lærers temperament noen påvirkning? Ditt forhold til foreldrene?)
- Tenker du bevisst på relasjonsbygging med elevene eller tenker du det er en selvfølge?
- Hvordan blir relasjon behandlet i IOP?
- Hvor er fokus i arbeidet med elevene? (metode – måloppnåelse? Relasjon?)
- Hvordan tenker du rundt psykososiale utvikling, sosial/emosjonell utvikling? Vil relasjon ha noe å si for dette?
- Hvordan tenker du tillit og tilknytning spiller inn i relasjonen?

# Vedlegg 3 forts.

## **Relasjon – system – kollegaer**

*Hvordan mener du systemet – kollegaer tenker rundt temaet?*

- Blir innspill fra lærer tatt hensyn til?
- Hvordan foregår fordeling av elever?
- Er lærer – elev relasjon, samspillet mellom lærer elev et tema i lærerforumet?
- Hvordan blir relasjonskvalitet/ relasjonskompetanse diskutert?
- Hvordan lærer dere mer om egne reaksjoner, finnes det noe forum som ivaretar dette?
- Gjøres det evaluering av relasjonskvalitet?
- Blir læringsutbytte sett i sammenheng med relasjon?

## **Relasjon – foreldre/foresatte**

*Foreldresamarbeid er spesielt viktig i forhold til disse elevene, kan du si noe om hvordan dere samarbeider?*

*Hva tenker du fremmer/hemmer relasjonen til foreldrene?*

- Hvordan blir relasjon tatt opp som tema på samarbeidsmøter med foreldre/foresatte?
- Hva slags sammenheng er det mellom ditt forhold til foreldrene og ditt forhold til eleven?
- Hvor opplever du at foreldrene har fokus? På relasjon og /eller metode – måloppnåelse?
- Er de opptatt av den psykososiale utvikling, sosiale/emosjonelle utvikling, kommunikasjonsutvikling?

## **Avslutning**

*Er det noe annet rundt temaet relasjon du vil tilføye?*



## Vedlegg 2

### Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt

Mitt navn er Bjørg Holmen og jeg vil med dette ta kontakt med deg for deltagelse i en undersøkelse som skal utføres ved Universitetet i Oslo. Undersøkelsen vil handle om relasjon mellom lærer og elev. Veileder for prosjektet er Peer Møller Sørensen ([p.m.sorensen@isp.uio.no](mailto:p.m.sorensen@isp.uio.no)) og Heidi Mjelve ([h.l.mjelve@isp.uio.no](mailto:h.l.mjelve@isp.uio.no)) Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

I undersøkelsen vil jeg gå nærmere inn på hvordan lærere til elever uten "normal" språk jobber med hensyn til hvor bevisst lærer er på relasjon til sin elev. Hvor er fokus? Hva tenker de rundt temaer som tilknytning, samspill og kommunikasjon? Ved hjelp av deres erfaringer vil undersøkelsen bidra til å fremme en verdifull innsikt innen spesialpedagogisk arbeid i forhold til denne gruppe elever. Jeg ønsker å intervjuer til sammen 4 lærere. Jeg håper du vil være en av dem.

Dersom du ønsker å bli intervjuet vil jeg komme på skolen til deg etter avtale, eller et annet sted om du ønsker det. Intervjuene vil bli gjennomført i januar/februar 2013. Intervjuet vil ta ca 1 time. Samtalen vil bli tatt opp på lydbånd. Etterpå blir samtalen skrevet ned. Datamaterialet behandles konfidensielt, og alle opplysninger om deg, blir gjort anonyme i den ferdige oppgaven. Dette er frivillig og du har mulighet til å trekke deg fra prosjektet dersom du ombestemmer deg, uten å oppgi noen grunn for dette. Dersom du trekker deg, slettes alle innsamlede opplysninger om deg. Prosjektet avsluttes senest august 2013. Da slettes lydopptakene og øvrige data anonymiseres.

Dersom du ønsker å delta, fyll ut vedlagte svarskjema og send dette tilbake i vedlagte konvolutt. Når jeg har mottatt svarslippen vil jeg ta kontakt med deg. Hvis du har spørsmål om undersøkelsen er du velkommen til å ta kontakt med meg via mail eller telefon.

Med vennlig hilsen

Bjørg Holmen, masterstudent ISP, Universitetet i Oslo

Funnedalveien 5, 3406 Tranby

Tlf: 92823506

[bjø-holm@online.no](mailto:bjø-holm@online.no)



