

# MASTEROPPGAVE

Relasjonens betydning for livsmestring og læring for barn med spesielle behov

Victoria Stokke Sønstabø

November 2022

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning



## Forord

Nå er jeg ferdig med denne masteroppgaven. Det har vært en stor og utfordrende oppgave. Ikke minst har jeg gledet meg til å komme dithen at jeg kunne skrive forordet på denne oppgaven.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært interessant og krevende på samme tid, og har også gitt meg ny kunnskap og innsikt som jeg vil ha nytte av i fremtiden.

Det er flere jeg vil takke. Først og fremst veilederne mine Tor Freyr og Dag Sørmo.

Jeg vil også takke venner, familie og en tålmodig ektefelle for utholdenhet med meg under arbeidet med denne masteroppgaven. Setter veldig stor pris på dere.

Til sist, men ikke minst vil jeg takke mine tre informanter. Takk for at dere var villig til å stille deres tid til disposisjon og at dere ville dele gode, utfordrende og dels sårbare opplevelser fra egen skolegang med meg.

Victoria Stokke Sønstabø, Tønsberg 2022

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg sett på relasjonens betydning for livsmestring og læring hos barn med spesielle behov. Jeg har kommet fram til følgende problemstilling på bakgrunn av en hermenutisk tilnærming:

*Hvilken betydning har relasjonen mellom lærer og elev for elever med spesielle behov med tanke på læring og livsmestring?*

For å finne svar på problemstillingen gjennomførte jeg tre kvalitative intervju der jeg snakket med tre tidligere elever, som selv har hatt spesialundervisning. Alle informantene er i dag unge voksne eller voksne, og reflekterte godt og selvstendig over egen skolegang. Det var også viktig for meg at intervjupersonene var i utdanning eller jobb, og at de generelt hadde klart seg bra i livet.

Informantene peker på *fire* forhold som de mener er vesentlige faktorer i en lærer-elev-relasjon som skal fremme mestring og læring. Dette handler om forhold knyttet til lærerens evne til å vise anerkjennelse, bidra til at elevene får medvirke, fremme motstandskraft hos elevene og ulik tilrettelegging for læring. Anerkjennelse trekkes frem som vesentlig og synliggjøres ved at lærerne strekker seg lengre og tåler å stå i krevende situasjoner over tid. Fravær av anerkjennelse kan imidlertid føre til opplevelse av krenkelse og mistrivsel. Elevene fikk også forholdsvis stor frihet til å medvirke gjennom å gjøre litt som de selv ville. En lærer som legger til rette for medvirkning gjennom kortere økter og endret innhold skapte trivsel og økt læring hos elevene. Funn viser også at det er viktig at en lærerrelasjon kan bidra til å fremme motstandskraft og resiliens. Dette gjøres i stor grad gjennom å fremme en god selvfølelse og mestringstro som ofte fører til at elever ikke ville gi opp. Lærere som tilrettelegger for elever gjennom å tune seg inn på elevenes behov og lage alternative opplegg fremmer også læring og livsmestring. Det argumenteres i oppgaven for at disse fire forholdene peker i retning av en helhetlig relasjonskompetanse.

Stikkord: Anerkjennelse, medvirkning, resiliens, tilrettelegging, relasjonskompetanse, læring og livsmestring.

## Abstract

In this thesis I have looked at the importance of the relationship for life skills and learning in children with special needs. I have arrived at the following problem on the basis of a hermeneutic approach:

*What significance does the relationship between teacher and student have for students with special needs in terms of learning and life skills?*

To find answers to the problem, I conducted three qualitative interviews where I talked to three former students who have had special education. All the informants today are young adults or adults, and reflected well and independently on their own schooling. It was also important to me that the informants were in education or work, and that they had generally done well in life.

The informants point to four factors that they believe are essential factors in a teacher-student relationship that should promote skills and learning. This is about issues related to the teacher's ability to show recognition, contribute to the students' participation, promote resilience among the students and different facilitation of learning. Recognition is highlighted as essential and is made visible by the fact that teachers extend further and can withstand standing in demanding situations over time. Absence of recognition can, however, lead to the experience of violation and dissatisfaction. A teacher who facilitates participation through shorter sessions and changed content created well-being and increased learning among the students. The students were also given a relatively large amount of freedom to participate by doing as they wished. Findings also show that it is important that a teacher relationship can contribute to promoting resilience. This is largely done by promoting a good self-esteem and belief in skills that leads to, among other things, students who would never give up. Teachers who facilitate students by tuning in to students' needs and creating alternative arrangements also promote learning and life skills. It is argued in the thesis that these four conditions constitute a holistic relational competence.

Key words: Recognition, participation, resilience, facilitation, relational competence, learning and life skills.

## ***Innhold***

Forord.....	1
Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
1.0 Relasjonenes betydning for livsmestring og læring hos barn med spesielle behov .....	8
1.1 Innledning.....	8
1.2 Bakgrunn, tema og formål.....	8
1.3 Problemformulering med problemstilling.....	9
1.4 Tidligere forskning.....	10
1.5 Begrepsavklaring .....	11
1.6 Oppgavens oppbygging .....	12
2.0 Teoretiske hovedbegrep og aktuelle teorier.....	13
2.1 Elever med spesielle behov .....	13
2.1.1 Et historisk tilbakeblikk – veien mot normalisering og inkludering .....	14
2.1.2 En menneskerett å tilhøre fellesskapet?.....	15
2.1.3 Opplæringsloven – flere muligheter og rettigheter .....	15
2.2 Vygotsky- En sosiokulturell tilnærming til læring.....	16
2.3 Fremveksten av livsmestring i skolen.....	17
2.4 Relasjon og relasjonskompetanse .....	20
2.5 Empowerment (aktørperspektiv).....	23
2.6 Resiliens – Antonovsky – salutgenese og patogenese .....	25
2.7 Anerkjennelse med utgangspunkt i Axel Honneth.....	26
3.0 Metode .....	29
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv .....	30
3.1.1 Hermeneutikk.....	30
3.1.2 Fenomenologi.....	31
3.1.3 Egen forforståelse .....	31
3.2.Kvalitativ metode og intervju .....	32
3.2.1 Semistrukturert intervju.....	32
3.3. Datainnsamling.....	33
3.3.1 Utvalg.....	33
3.3.2. Intervjuguide .....	34
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene .....	35

## Relasjonens betydning for læring og livsmestring for barn med spesielle behov

3.4 Databehandling .....	36
3.4.1 Transkribering.....	36
3.4.2 Analyse og tolkning av data.....	37
3.4.3 Meningsfortetting, koding og kategorisering.....	37
3.4.4 Tolkningsprosessen .....	40
3.5 Kvalitet ved forskningen.....	40
3.5.1 Reliabilitet (pålitelighet).....	40
3.5.2 Validitet (troverdighet).....	41
3.5.3 Generaliserbarhet (overførbarhet) .....	41
3.5.4 Refleksjoner knyttet til teorivalg.....	42
3.6 Etske betraktninger .....	42
3.6.1 Samtykke og konfidensialitet .....	43
4.0 Funn og resultat (analyse) .....	43
4.1 Relasjon gjennom at læreren viser anerkjennelse .....	44
4.1.1 Lærere som strekker seg litt lenger.....	45
4.1.2 Læreren som viser evne til å stå i det over tid .....	45
4.1.3 Manglende anerkjennelse fra lærerne.....	46
4.2 Relasjon gjennom lærerens arbeid med å tilrettelegge for elevens medvirkning.....	47
4.2.1 Lærerens tilrettelegging muliggjør elevens påvirkning på egen situasjon.....	47
4.2.2 Påvirket ved å gjøre som de selv ville.....	48
4.3 Relasjon gjennom lærerens arbeid med å fremme motstandskraft.....	49
4.3.1 Lærerne som fremmer et godt selvbilde og mestringstro .....	50
4.3.2 Mulighet til å bruke egne erfaringer .....	50
4.3.3 Lærerne bidrar i liten grad til at elevene reiser seg etter mobbing.....	51
4.3.4 Skole-hjem-samarbeid.....	51
4.3.5 Aldri gi opp .....	52
4.4 Relasjonen gjennom lærerens arbeid med tilrettelegging for læring og mestring.....	53
4.4.1 Mulighet til å få alternative opplegg .....	53
4.4.2 Lærerens evne til å møte eleven der den er («å tune seg inn») .....	54
4.4.3 Relasjon gjennom arbeid med tilhørighet i skolen.....	55
4.5 Helhetlig relasjonskompetanse .....	56
5.0 Drøfting.....	58
5.1 Anerkjennelse eller krenkelse fra lærer .....	58

## Relasjonens betydning for læring og livsmestring for barn med spesielle behov

5.2 Medvirkning eller ta seg til rette - er elevens stemme alltid viktig? .....	60
5.3 Motstandskraft, mestringstro eller resignasjon - hvordan blir fremtiden? .....	62
5.4 Ordinær tilrettelegging eller spesialundervisning - med relasjonen i fokus? .....	64
5.5. Helhetlig relasjonskompetanse .....	66
6.0 Konklusjon .....	69
6.1 Videre forskning .....	70
6.2 Mulige tiltak og endringsmuligheter i en skolekontekst .....	70
Litteraturliste .....	71
Vedlegg .....	78

*Livet er nå engang uten vår medvirkning skapt slik at det ikke kan leves på en annen måte enn at det ene menneske utleverer seg selv og legger mer eller mindre av seg selv i et annet menneskes hånd i vist eller ønsket tillit.*

(Løgstrup, 1999, s. 39)



## 1.0 Relasjonenes betydning for livsmestring og læring hos barn med spesielle behov

### 1.1 Innledning

Relasjonens betydning for læring og mestring har i lengre tid hatt fokus og spiller en vesentlig rolle for elevenes læring og utvikling (Drugli, 2012; Fjell & Olaussen, 2012; Krane, Karlsson, Ness & Hesook, 2016). Livsmestring har også økende fokus og er nedfelt som ett tverrfaglig tema i fagfornyelsen og handler om å kunne forstå og påvirke forhold som handler om mestring og håndtering av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvilken betydning disse forholdene har for barn med spesielle behov er interessant og har ikke hatt like stort fokus.

**Relasjonens betydning for livsmestring og læring hos barn med spesielle behov** er derfor tittel for mitt masterprosjekt.

### 1.2 Bakgrunn, tema og formål

Det har de senere årene vært økt fokus på manglende spesialpedagogisk kompetanse og mangelfull opplæring for barn med spesielle behov (Barneombudet 2017; Nordahl et.al. 2018 og Mel. St. 6. 2019-2020). Spesielt har det vært pekt på at hjelpen har vært for langt unna, det har tatt for lang tid å få hjelp og ikke minst har den spesialpedagogiske hjelpen hatt for dårlig kvalitet. Regjeringen ønsker derfor å satse på økt spesialpedagogisk kompetanse og en styrking av «laget rundt barnet<sup>1</sup>» (Meld. St.6. 2019-2020). Dette for å sikre at alle barn og unge får den hjelpen og støtten de trenger uavhengig av sine forutsetninger.

Jeg synes det spesialpedagogiske fagfeltet er spennende og er opptatt av at alle får like rettigheter. Alle barn og unge har rett til og fortjener god tilrettelegging, også de med spesielle behov (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Jeg ønsker derfor å ta et elevperspektiv for å vite mer om hva elevene selv mener er viktig i en lærer-elevrelasjon sett i forhold til relasjonens betydning for livsmestring og læring. Jeg vil komme mer tilbake til hvem disse elevene er.

---

<sup>1</sup>. Laget rundt barnet inkluderer blant annet lærere, spesialpedagogiske ressurser, pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og helsestasjon og skolehelsetjenesten. Regjeringen ønsker også å styrke foreldresamarbeid, SFO og andre offentlige tjenester (Meld. St.6. 2019-2020).

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring blir samspill med omgivelsene viktig (Vygotsky, 1978). Hva elevene får til på egenhånd og hva de får til med litt hjelp er sentralt i det sosiokulturelle perspektivet. En forutsetning for inkludering og tilrettelegging for mangfoldet er å lytte til barna og ta de med på råd (Mel. St. 6 2019-2020). Dette gir ifølge stortingsmeldingen trygghet og opplevelse av å bli sett, noe som igjen vil påvirke egen læring og utvikling. Lærer-elevrelasjonen blir viktig, og lærerens rolle blir derfor sentral i dette arbeidet.

«Folkehelse og livsmestring» er et av flere tverrfaglige tema i den nye reviderte læreplanen, kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Livsmestring skal forberede alle elevene på å håndtere muligheter og utfordringer i livet og et overordnet mål er at de skal oppleve seg som en del av en skolehverdag – også de med spesielle behov. Betydningen av å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet blir vektlagt og pedagogene skal bistå elevene i dette arbeidet (Mel. St. 6 2019-2020). Det er viktig at vi har et samfunn og en skole, som bidrar til at eleven lærer å håndtere både med gang og motgang, slik at de kan oppleve mening og mestring i livet.

Formål med denne oppgaven er derfor å finne ut mer om forhold knyttet til lærer-elev relasjon, læring og livsmestring hos elever med spesielle behov. Mange barn strever med å finne sin plass i skolen, og mange lærere er usikre på hvordan man skal møte denne tematikken. Med dette fokuset og ved å ta elevenes perspektiv (aktørperspektivet), håper jeg å få frem informasjon, som kan være nyttig for lærere/pedagoger å kjenne til i arbeidet med å fremme læring og livsmestring i skolen.

### 1.3 Problemformulering med problemstilling

Tidligere forskning (Hattie, 2009; Katz et al., 2010 & Krane et al., 2016) og lærebøker (Imsen, 2016) viser at relasjonen til læreren er den faktoren som har størst betydning for elevenes læring. Læringsutbytte og helhetlig opplevelse av skolen kobles derfor sammen med kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev. Det blir i disse kildene først og fremst pekt på betydningen dette har for *alle* barn og unge. Fokuset i denne masteroppgaven er imidlertid hvordan dette stiller seg hos elever med spesielle behov, og setter søkelys på disse elevenes opplevelse av dette. Det kunne også vært interessant høre om lærernes perspektiv på dette

temaet, og gjerne sammenlignet svarene elev vs lærer, men for å avgrense oppgaven velger jeg elevenes perspektiv. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvilken betydning har relasjonen mellom lærer og elev for elever med spesielle behov med tanke på læring og livsmestring?*

Fokuset blir å finne forhold som er vesentlige i en lærer-elev-relasjon og betydning dette har for læring og livsmestring. Relasjonen til lærer er som nevnt viktig og vektlagt i forskning og lærebøker. Gjennom min lærerutdanning var det en «opplest og vedtatt sannhet» at relasjonen til lærere er den viktigste faktoren for elevens læring og det ble spesielt pekt på studier knytte til Hattie (2009) sine undersøkelser. Mer spesifikt hva som var viktig i denne relasjonen ble ikke i stor grad utypet. Det ble heller ikke vektlagt hva elevene mente var viktig i denne relasjonen. Det er derfor jeg har valgt denne problemstillingen og ønsker som nevnt å ta elevenes fokus i denne masteroppgaven. Hensikten er å finne ut mer om kvaliteter og dimensjoner ved relasjonen mine informanter har hatt til sine lærere. Det er også vesentlig å nevne at alle disse elevene har spesielle behov og fått opplæring etter § 5.1 (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

#### 1.4 Tidligere forskning

Forskning på relasjonen til læreren viser at støtten eleven får fra læreren kan ha mye å si for følelsen av mestring og læring (Fjell & Olaussen, 2012; Federici & Skaalvik, 2013; Hattie 2009; Katz et al., 2010 & Krane et al., 2016). Det er gjort en del forskning på dette internasjonalt de senere årene, men relativt lite i Norge. Når det gjelder hvilken betydning gode relasjoner til lærerne har for barn med spesielle behov, har det vært gjort desto mindre forskning både internasjonalt og nasjonalt. Dette hullet i forskningen er en av grunnene til at jeg vil undersøke dette nærmere.

Krane, et.al. (2016) fremhever i sin forskning at relasjonen til elevene kan ha svært stor betydning for å lykkes i skolen. Funn fra deres forskning viser at en god relasjon beskytter mot tidlig frafall, påvirker elevenes fremtidige psykiske helse og ikke minst fremmer læring. Noen av de viktigste faktorene i en god lærer-elev-relasjon er at den innebærer både praktisk og emosjonell støtte, det er de mest sårbare elevene som har mest å tjene og det ligger et stort, ubrukt potensiale knyttet til den relasjonelle faktoren. De understreker også at dette går begge

veier; en dårlig relasjon kan få svært uheldige konsekvenser blant annet knyttet til dårligere psykisk helse.

Federici & Skaalevik (2013) viser til en oversiktsstudie hvor de peker på betydningen av lærer-elev-relasjonen for elevens motivasjon og læring. Analysen viser til internasjonal forskning og framhever at sosial støtte og tilhørighet er viktig for elevenes motivasjon. Det skilles ofte mellom emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten vil si den som handler om hvorvidt elevene opplever at de blir oppmuntret, akseptert, verdsatt og møtt med respekt av lærerne. Den emosjonelle støtten handler også om at de skal føle seg trygge sammen med lærerne. Instrumentell støtte har fokus på konkrete spørsmål, tilrettelegging, praktisk veiledning i skolearbeidet og konstruktive råd. Forskning viser at emosjonell og instrumentell støtte henger sammen. De understreker at det er klar sammenheng mellom sosial støtte og tilhørighet, og synliggjør at elevenes følelse av tilhørighet kan være en konsekvens av sosial støtte.

Fjell & Olaussen (2012) har gjennomført en kasusstudie hvor de ser på hvordan lærere arbeider for å fremme gode relasjoner gjennom å håndhilse på elevene hver morgen, som et utgangspunkt i at dette er en god måte for relasjonsbygging i klasserommet. De fremhever at lærer-elev-relasjonen er viktig for atferd i klasserommet i tillegg til at den har stor betydning for motivasjon og læring, og for å forebygge drop-out. En videoanalyse ble gjennomført ved å sammenligne tre ulike situasjoner; ved oppstart på morgenen, ved felles instruksjoner og ved individuell veiledning. Resultatene peker på at en god autonom støtte ved både de felles instruksjonene og individuell veiledning var vesentlig i motsetning til oppstartsrutinene, som var mest dominert av kontroll. I lys av selvbestemmelsesteorier peker forskerne på at dette viser til en bevisstgjøring i arbeidet med relasjonsarbeidet og læringsarbeid.

### 1.5 Begrepsavklaring

I dette avsnittet vil jeg kort avklare begrepet relasjon siden dette er sentralt i problemstillingen. I denne undersøkelsen handler det om informantenes opplevelse av relasjonen til læreren, og hensikten er å belyse og drøfte dette i lys av teori. Gjennom dette ønsker jeg å synliggjøre forhold som berører lærerens relasjonskompetanse. Begrepene

relasjon og relasjonskompetanse vil jeg utdype mer i kapitlet 2.5, mens jeg her avklarer kort begrepet relasjon.

Skrøvseth, Mausestagen & Slettebakk (2017, s. 28) beskriver en relasjon som en utvikling der det er interaksjon mellom mennesker, enten to eller flere. De har noe til felles, og anerkjennelse, genuin interesse og tillit bør være til stede. Definisjonen til Skrøvseth et al. (2017) peker på interaksjon mellom to eller flere individer som deler noe felles, og hvor egenskaper blir definerende på kvaliteten ved relasjonen.

Olsen (2016, s.16) understreker at en relasjon alltid vil dreie seg om mer enn *en* og at du i en relasjon samspiller med dem eller de som er rundt deg. Konteksten menneskene samspiller i blir av betydning (Olsen, 2016, s. 16). Det kreves en gitt kompetanse for å bygge gode positive relasjoner med andre. Fallmyr (2020) understreker dette:

*En lærer som skaper følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg selv og elevene og mellom elevene, har lagt et fundament for vekst og trivsel. Relasjonsbygging handler om å se eleven, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig.*

(Fallmyr, 2020, s. 37)

Det som kommer frem av disse uttalelsene om relasjon og relasjonsbygging er at de handler om samspill mellom menneske og at kvaliteten på relasjonen avgjør hvordan den defineres.. Om det er et gjensidighetsforhold i relasjonen og hvilke maktforhold som eventuelt gjør seg gjeldene kommer bare til en viss grad frem. Dette er interessant i forhold til undersøkelsens problemstilling. Dette kommer jeg mer tilbake til i kapitel 2.5 og drøftingen i kapittel 5.

## 1.6 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven har jeg strukturert i seks ulike kapitler. I dette kapitlet har jeg i tillegg til innledning og bakgrunn for valg av tema og problemstilling, vist til forskning på temaet og gjort rede for relasjon (sentralt begrep). I neste kapittel (2.0) vil jeg legge fram teoretiske hovedbegrep og aktuelle teorier som er relevante for problemstillingen. Deretter vil jeg gjennomgå metode (3.0) og hvordan jeg har innhentet og bearbeidet data i denne forskningen. Dette etterfølges av kapittel med resultater fra forskningen (4.0) og etter det drøfting i lys av

teori og forskning (5.0). Jeg avslutter med konklusjon (6.0), hvor jeg også sier litt om aktuell videre forskning og kort mulige tiltak og endringsmuligheter i skolen.

## 2.0 Teoretiske hovedbegrep og aktuelle teorier

Dette kapittelet starter med å si litt om elever med spesielle behov, i lys av en historisk-, felleskaps- og rettighetskontekst. Deretter forankres oppgaven i en sosiokulturell tilnærming med vekt på Vygotsky's teorier. Framveksten av livsmestring i skolen vies oppmerksomhet før relasjon og relasjonskompetanse løftes frem. Et elevperspektiv er valgt i denne oppgaven og teori knyttet til empowerment med påfølgende redegjøring av resiliens ved Antonovsky får fokus, før kapitelet avsluttes med teori knyttet til anerkjennelse. Dette er forhold som er sentrale å belyse sett i forhold til temaet for oppgaven; relasjonenes betydning for livsmestring og læring for barn med spesielle behov.

### 2.1 Elever med spesielle behov

Elever med spesielle behov er ikke en homogen gruppe, men er like ulike som andre barn og ungdommer (Befring, et al., 2019, s. 125). Når fokus er på relasjonens betydning for læring og mestring er dette viktig å ha med i tankene. Hvordan man ser på spesialpedagogikk og hvordan dette har utviklet seg til et eget fagfelt nært knyttet til andre forsknings- og profesjonsdisipliner er derfor interessant for å forstå muligheter og utfordringer knyttet til barn og unge med spesielle behov. Hvordan man utøver spesialpedagogisk praksis henger derfor sammen med hvordan man forstår spesialpedagogikk som fag (Befring, et al., 2019, s. 126). Vi er forpliktet til å tilpasse opplæringen for alle barn (Opplæringsloven, 1998, § 1-3) og barn som ikke får utbytte av ordinær opplæring har rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Dette vil være et overordnet mål, som man aktivt arbeider mot, en inkludering for *alle*. Normalisering, inkludering og en skole for alle i nærsamfunnet ser derfor ut til å være en omfattende oppgave, som det både nasjonalt og internasjonalt er enighet om vil ta tid.

I en praksis-studie (Cole, 2005, s. 341) med søkelys på inkluderende praksiser, kom frem til at inkludering er en vanskelig og mangefasettert prosess. Den kan defineres i politisk retorikk, men den er vanskeligere å sette ord på i virkeligheten. Denne inkluderingen er viktig for at

barn og unge med spesielle behov skal føle seg sett og anerkjent, og er en viktig del av utviklingen de senere årene fra segregering til inkludering. Vi skal derfor se litt på hvordan denne veien har utviklet seg de senere årene.

#### 2.1.1 Et historisk tilbakeblikk – veien mot normalisering og inkludering

Det sentrale formålet med spesialpedagogikken er å fremme livsmestring og læring hos barn og ungdom med ulike vansker og funksjonshemninger (Befring, et al., 2019, s. 23). Gjennom historien har det vært ulike tradisjoner og trender med tanke på hvordan elever har blitt behandlet (Befring, 2016, s. 63). Det var lenge tradisjon for å skille elever med spesielle behov fra andre elever fordi de ble sett på som annerledes og det sentrale var å gi oppfølging pga. vanske eller behov. Utover 1900-tallet og spesielt på 70- tallet begynte en ny lov å gjøre seg gjellende. Elever skulle ikke lenger være på egne spesialskoler, men bli inkludert i den offentlige skolen eller den såkalte fellesskolen. Fra 13. juni 1975 ble det en lovrevisjon som fastla at alle skulle ha rom i grunnskolen, dermed fikk skolen et mer omfattende og større spesialpedagogisk ansvar.

*Hovedprinsippene i spesialskoleloven (av 1951) ble nå innarbeidet i grunnskoleloven, med klare forpliktelser for grunnskolen om å ivareta barn og unge med behov for spesialundervisning (Befring, 2016, s. 63).*

Dermed ble også et nytt begrep, normaliseringsbegrepet, sentralt. Dette innebærer at en skal kunne ha en normal dagsrytme, privatliv, gjensidig ansvar og aktiviteter, og en normal ukesrytme (Nirje, 1980, s. 32 – 33). Det betyr også å ha en skole eller et arbeid å tilhøre og gå til, fritid med sosial omgang, og ikke minst et hjem å bo i. Skolen var i endring.

I 1994 ble det utarbeidet en internasjonal erklæring av FN i Salamanca (UNESCO 1994), senere kalt Salamanca-erklæringen. Den omhandler viktigheten av inkludering for elever med spesielle behov i vanlig skole, og har vært sentral i spesialpedagogikken de siste tiårene siden 1994. I arbeidet med elever med spesielle behov, som med alle elever, må vi se på både person- og miljøfaktorer (Befring, et al., 2019, s. 617). Elevenes funksjonsdyktighet handler både om individuelle og om sosiale perspektiv. Det er viktig å tilrettelegge slik at det står i stil med elevenes forventninger og samtidig deres læring og at skolen er kapabel til å tilrettelegge i den grad det trengs. Vi må da se på sammenhengen mellom faktorer på personnivå og i miljøet. Elevenes funksjonsdyktighet på den ene siden og skolens undervisningstilbud på den

andre siden kan begge styrkes og bedres. Det blir vesentlig å se på begge faktorene i arbeidet med denne oppgaven når vi ser på lærer-elev-relasjonens betydning for mestring og læring.

#### 2.1.2 En menneskerett å tilhøre fellesskapet?

Overskriften fant jeg i Dahle & Torgauten (2015) og synes det er godt skrevet. Å kjempe for inkludering er et høyt og flott ideal. Det er ikke alltid like lett å bestrebe seg dette, men diskriminering og utenforskap skal kunne forebygges også gjennom lovgivningen.

*Den nye diskriminerings- og tilgjengelighetsloven trådte i kraft 1. januar 2014. Lovens formål er å fremme likestilling uavhengig av funksjonsevne på alle områder i samfunnet. Dette skal skje gjennom ulike former for rettslig normering. Ett sentralt virkemiddel er lovfesting av et forbud mot enhver form for diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne (§5). (Dahle & Torgauten, 2015, s. 48)*

Dessverre ser man at barn også i dag blir tatt ut av klasserommet og fellesskapet med jevnaldrende, og det påstås at det skjer mest i de store byene (Hjelmbrekke, 2020, s. 49). Det er dermed viktig at det kommuniseres med elevene i samspill med foreldrene slik at deres behov og ønsker blir hensyntatt. Læring og samspill er tett knyttet sammen (Dysthe, 2001). Dette er også nedfelt i Grunnloven.

*Grunnloven bestemmer at «opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har» (Befring, et al., 2019, s. 619)*

Loven er dermed klar. Dette legges også til grunn slik vi er kjent med i Opplæringslovens § 1-3 (Opplæringsloven, 1998, §1-3) om tilpasset opplæring. I tillegg til de nevnte paragrafene om rett til tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 1-3) og rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1) slår Opplæringslovens § 1-8 (Opplæringsloven, 1998, § 1-8) også fast at elever i grunnskolen skal ha rett til å gå på lokalskolen eller en skole i nærmiljøet. Fellesskolen står sterkt i det norske samfunnet og inkludering ønskes så langt det er mulig. Denne forståelsen blir viktig å legge til grunn for å forstå lærer-elev-relasjonens betydning for mestring og læring.

#### 2.1.3 Opplæringsloven – flere muligheter og rettigheter

Det slås også fast i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §9a) at skolen skal bidra til at elevene har et beskyttet og godt miljø som sørger for gode vekstvilkår.



*Opplæringslovens paragraf 9a-3 konkretiserer hva et godt psykososialt læringsmiljø er. Det handler primært om hvordan ansatte og elever oppfører seg mot hverandre, og hvilke erfaringer og opplevelser, samt hvilken utvikling elevene får på sosiale og personlige områder, gjennom ulike betingelser i skolens læringsmiljø*

(Flaten & Sollesnes, 2016, s. 134).

Dette er fine og gode ord, men det er lov og undre seg over hva det betyr i praksis. Det heter i loven at ingen elever skal oppleve eller bli utsatt for krenkende ord eller handlinger. Eksempel på dette er mobbing, rasisme, diskriminering, vold eller utestengelse (Flaten & Sollesnes, 2016, s. 134). Hva er det så som kjennetegner et godt miljø? Nordahl & Dobson (2009) har kartlagt dette og peker på at et godt miljø i skolen handler om relasjon mellom lærer og elev, relasjon elever imellom, klasseledelse, håndheving av regler, forventninger til elever og samarbeid mellom skole og hjem (Nordahl & Dobson, 2009). Et godt eller dårlig skolemiljø kan derfor være med å styre elevenes framtid i aller høyeste grad. Faglige resultater og sosialisering er med på å påvirke veivalg elevene tar i livet (Haug, 2012). Dermed blir også dette faktorer som er vesentlige når fokus er på lærer-elev-relasjonenes betydning for læring og mestring.

## 2.2 Vygotsky- En sosiokulturell tilnærming til læring

Grunnlaget i Vygotskys (1896-1934) teori om menneskets utvikling er et dialektisk forhold mellom mennesket og kultur- en utvikling på det individuelle plan og utvikling på samfunnsplan (Bråten, 2011, s.124). Hans utviklingsteori handler både om utvikling og læring, og blir dermed relevant når fokuset i denne oppgaven er relasjoner, læring og mestring. Vygotsky er en sentral forsker og forfatter og viktig opphavsmann til sosiokulturelt perspektiv på læring (Witteck, 2010, s.52). Han trekker frem at sosialskapte læringsbetingelser er avgjørende for læring. Barnets kompetanse må sees på som en konsekvens av kognitive prosesser, hvor skolen har en sentral rolle (Bråten, 2011, s. 32). Skolen og andre undervisningssituasjoner kan ses på som sosiale sammenhenger, som er spesielt egnet til å omforme tenkning, og han var også opptatt av undervisningens sosiale organisering.

Vygotsky (1978) så samarbeidet mellom voksne og barn som selve kjernen i undervisningsprosessen, og ønsket å forklare hvordan denne samarbeidsprosessen bidro til læring og utvikling. Tankesamarbeidet mellom barnets spontane begrep kom i kontakt med

den voksnes mer vitenskapelige begrep. Hva barn kan klar alene og hva de klarer sammen med hjelp fra den voksne er sentralt. Det interessante her er at dette forteller oss noe om barnets utviklingspotensial og videre utvikling. Dette betegner Vygotsky (1978) som *den nærmeste utviklingssone*, og har blitt hans kjente uttrykk på å vise til elevens utviklingspotensial. Dette er svært relevant også i arbeidet med barn med spesielle behov; at vi møter elevene der de er og med ulik støtte øker mestring og læring. Hans teori har hatt stor betydning for læringsforskning og blir av mange sett på som svært viktig for nyere forståelse av læring og utvikling, og et viktig korrektiv til teorier som underbygger mer individualistiske forankringer (Wittek, 2010 s. 52-57). Vygotsky har gjennom sine teorier satt fokus på forholdet mellom tenkning, språk og kultur. Ved å bruke språket uttrykker vi vår tenkning, samtidig som vi tenker med hjelp av språket. Språk og tenkning er uløselig knyttet sammen, og i barnets utviklingsprosess spiller bruk av språk og dannelsen av begreper en sentral rolle. Hans fokus på *relasjoner* og *interaksjoners* betydning for barns læring har inspirert på et internasjonalt plan. Et sosiokulturelt perspektiv på læring, forankret i Vygotsky's teorier er derfor valgt i denne oppgaven, hvor fokus rettes mot relasjoner og lærer-elevrelasjonens betydning for elevers livsmestring og læring.

### 2.3 Fremveksten av livsmestring i skolen

Folkehelse og livsmestring er ett av tre<sup>2</sup> tverrfaglige temaer i fagfornyelsen som skal bidra til å sikre god fysisk og psykisk helse og stryke evnen til å ta gode livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det tverrfaglige temaet berører blant annet tematikk som fysisk og psykisk helse, levevaner, mediebruk, personlig økonomi og forbruk, og skal bidra til at elevene bygger en trygg og god identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Temaene berører derfor mange deler av de unges liv, og fysisk og psykisk helse har også sammenheng med utdanning. En artikkel som oppsummerer og undersøker sammenhengen mellom utdanning og helse slår fast at jo høyere utdanning en person har jo mindre sannsynlighet er det for helseplager (Elstad, 2008). Dette stadfestes også i bærekraftsmål nr. 4 fra FN: «(...) *en god utdanning er grunnlaget for å forbedre menneskers liv*» (FN, 2021). Livsmestring er definert

---

<sup>2</sup> Disse tre tverrfaglige temaene er foruten folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

som å utvikle egenskaper og ta til seg praktisk kunnskap, som kan hjelpe den enkelte til å håndtere konflikter, alvorlige hendelser, endringer, motgang og medgang på en god måte (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017). Det å kunne skape tro på egne evner og en trygghet for å kunne mestre, ikke bare i nåtiden, men også i framtiden.

Madsen (2020) er filosof og psykolog, og tar opp spørsmålene rundt hvorvidt det er skolens ansvar og sette livsmestring på dagsorden. I forlengelsen av dette kan en stille seg spørsmål rundt hva som er hjemmets og hva som er skolens ansvar. Jeg velger å ikke gå inn i denne debatten. Madsen (2020) tar for øvrig for seg litt av historien bak livsmestring i skolen, hvordan det har ledet fram til at dette tema skal få mer plass, og det ideologiske omkring livsmestring i skolen. Det er spesielt to initiativ som har vært sentralt for innføringen av livsmestring på timeplanen. Det ene er et ønske eller en etterlysning fra Norsk Psykologforening med flere i 2015 i forbindelse med *Boken som mangler*, et opprop for å få mer psykologi og livsmestring inn i skolen. Det var flere som stilte seg bak dette, blant annet Norsk Lektorlag, Rådet for psykisk helse, Norsk psykiatrisk forening, Mental Helse Ungdom og Elevorganisasjonen. Det står i oppropet:

*I generasjoner har skolen undervist om elevers kroppslige helse. Fysisk aktivitet og ernæring har vært tema i undervisningen. Formålet med undervisningen er å gi barn verktøy for å klare seg i livet. Men tankenes, følelsenes og handlingenes ABC ligger ikke i skolesekkene.*

(Norsk Psykologforening, 2015)

Med dette og en lang argumentasjonsrekke slår foreningene an tonen i debatten om et nytt fagområde. Et fagområde som også får politisk tilslutning.

Det andre initiativet, som er toneangivende i debatten, er et politisk framstøt fra KrFU med leserinnlegg om temaet livsmestring av daværende leder Emil André Erstad (2015). Han fokuserte på ungdommers stressnivå der han påsto at prestasjonssamfunnet er med på å gjøre ungdommer syke. Erstad (2015) henviste også i leserinnlegget til NOVAs Ungdata-undersøkelser, som sier at mange unge i alderen 13 til 17 år har bekymringer og en følelse av strevsom tilværelse. Ønsket om dette som eget tverrfaglig tema i skolen kom i forkant av et

landsmøte i KrF og fikk fort politisk gjennomslag. KrFU foreslo derfor tre tiltak for å redusere press blant unge. De tre tiltakene var psykisk helse i skolen, mobbeombud og livsmestring på timeplanen (Erstad, 2015).

Til tross for bred politisk enighet om det verdinøytrale, tverrfaglige temaet livsmestring, stilles det få spørsmål ved innholdet i fagområdet (Madsen, 2020, s. 59). Madsen stiller seg undrende til dette i sin bok om *Livsmestring på timeplanen* og synes det er paradoksalt at fagområdet vedtas foran bildet av Eidsvolls menn 200 år etter Eidsvoll 1814. Paradokset er hvordan det er i stor grad ble politisk vedtatt, og at det er få som undrer seg over at veldig ulike politiske ideologier og verdisyn forenes om dette temaet, uten at man drøfter innholdet i faget noe nærmere. Det ble nedsatt et eget utvalg, Ludvigsen-utvalget, i 2013 som skulle jobbe mer med skolens innhold og hvilke kompetanser elever kommer til å trenge i framtida. Dette ble nedsatt av regjeringen Stoltenberg II, og ble ledet av professor i pedagogikk Sten Ludvigsen og fikk navnet; *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, som nettopp peker på hvordan samfunnsutviklingen stiller nye krav til elevene (NOU2015:8).

Senere kom Stortingsmelding nr. 28 Fag – fordypning – forståelse (Regjeringen, 2015-2016). En fornyelse av kunnskapsløftet som så dagens lys våren 2016, og her kom forslaget om de nevnte tre tverrfaglige temaene som skal prioriteres; folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap (Regjeringen, 2015-2016). Forfatterne bak boken *Se eleven innenfra* (2017) trekker frem betydningen av at blant annet Norsk psykologforening har fått gjennomslag for livsmestring i skolen. Likevel uttrykker de bekymring for at livsmestring rettes mot elevene og blir en egenskap hos elevene selv.

*Samtidig er det påfallende hvor stor tiltro man har til at undervisning om psykisk helse skal hjelpe elevene, framfor å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Det er bra at elevene i framtiden skal få kunnskap om psykisk helse, men vi mener det er klart viktigere at lærere får kunnskap og bevisstgjøring om relasjonens betydning, slik at de hjelpes til å reflektere på en systematisk måte over møtet med elevene, og at dette ikke blir overlatt til lærernes skjønn.*

(Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017)

Utsagnet aktualiseres inn mot denne oppgaven, og betydningen av relasjonen lærer-elev får fokus og kan muligens fremme en motvekt til individansvaret dette temaet fort kan skape. Det er benyttet flere konkrete opplegg i arbeidet med livsmestring. Madsen (2020, s. 101) trekker fram flere, blant annet Timen LIVET fra Forandringsfabrikken og #psyktnormalt i regi av Modum bad. Felles for de og flere slike opplegg er ifølge Madsen at de fokuserer på eleven selv. Dette er også i tråd med hva Helsedirektoratet skriver om oppleggene. Flere foreldre reagerte også på opplegget til Forandringsfabrikken, Timen Livet, fordi elevene følte seg presset til å dele mer enn de ønsket. Madsen (2020, s. 102) mener det er kritikkverdigg og mener det er viktig å jobbe i team rundt eleven for å fremme livsmestring.

En oppfatning i arbeidet med denne masteroppgaven har vært at den gode læreren er sentral i elevenes læring og mestring, og ikke minst livsmestring. Dette kommer jeg mer tilbake til i analyse- og drøftingsdelen av oppgaven der jeg også vil problematisere og drøfte dette.

#### 2.4 Relasjon og relasjonskompetanse

Relasjonens betydning for læring og utvikling har som nevnt i delkapittel 1.4 fått økt fokus (Drugli, 2012; Fallmyr, 2020; Fjell & Olaussen, 2012; Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2009; Katz et al., 2010 & Krane et al., 2016). I delkapittel 1.5 ble det foretatt en begrepsavklaring av begrepet relasjon, og i dette kapitlet vil jeg gi en ytterligere utdyping av begrepene relasjon og relasjonskompetanse.

Olsen (2016, s 17) trekker frem at en anerkjennende grunnholdning vil være bygd på likeverd og gjensidighet, men at en elev-lærer-relasjon aldri vil stå likt. Det vil alltid handle om en asymmetrisk ubalanse, men gjennom respekt, tillit og verdsetting av eleven kan noe av asymmetrien jevnes ut. At eleven også påvirker læreren påpeker imidlertid Bronfenbrenner (1979) i sin økologiske utviklingsmodell.

Fallmyr (2019, s. 39-44) viser til tre nivåer av relasjonskvalitet: grei, god og utviklende. Han referer til ni ulike egenskaper som skal til for å forme gode relasjoner. I modellen under viser han hvordan relasjonskvaliteten beskrives ut fra disse ni egenskapene. Som modellen viser er det kun tre av disse egenskapene på det første nivået, videre ser vi det øker mot siste nivå som har med alle de ni egenskapene.

Relasjonskvalitet		
<b>Grei</b> pålitelighet forutsigbar tydelig	<b>God</b> Pålitelig forutsigbar tydelig åpen og inkluderende anerkjennede humor og positive- følelser	<b>Utviklende</b> Pålitelig forutsigbar tydelig en og inkluderende anerkjennede humor og positive- følelser konflikthåndterende følelsehåndterende empatisk

Figur 1. Tre nivåer av relasjonskvalitet (Fallmyr 2020, s. 44).

En *grei relasjon* viser et minimum hvor læreren er til å stole på og er tydelig og forutsigbar, sørger for struktur og krav, men mangler emosjonelle støtte og anerkjennelse (Fallmyr 2020, s. 43-44). Denne personen kan være faglig flink, men litt distansert. På neste nivå, *en god relasjon*, ser vi nå at anerkjennelse og støtte legges til og bidrar i større grad til at eleven kan føle seg sett og oppmuntret. Eleven kan imidlertid være usikker på om hans mindre gode sider er akseptert og om han kan få hjelp til med mer forvirrende følelser. En *utviklende relasjon* derimot kan romme empati og følelsesbevissthet i tillegg. Det vil være den siste av disse tre relasjonstypene som jeg er mest interessert i å belyse i drøftingen i denne oppgaven.

Fallmyr peker også på at relasjonsbyggingen foregår i tre faser (Fallmyr, 2020, s.42-43). Først viser han til *relasjonsetablering*: hvor fokus er å skape tillit og trygghet, avklare forventninger (regler /rammer) og bli kjent. Videre peker han på *relasjonsvedlikehold*: hvor man benytter de ni prinsippene daglig, følelsesguiding og konflikthåndtering. Den siste kaller han på *relasjons-reparasjonsfasen*: hvor han viser til at det er viktig å bygge opp relasjonen om den er betydelig svekket eller ødelagt.

Fallmyr (2020, s. 37) trekker frem at de fleste som jobber med barn og unge trives med dette, men de rapporterer også om sinne, engstelse og ansenhet hos de voksne. Det kan være krevende å vise aksept i en rekke situasjoner.

Relasjonens betydning for læring og livsmestring for barn med spesielle behov

*Aksept handler først og fremst om å ha en ikke-dømmende holdning til den andres subjektive opplevelse, spesielt følelsestilstandene som er der, men også for hvordan andre tolker verden og de subjektive meningene det gir (Fallmyr, 2020, s. 45).*

Dessverre er det noen forestillinger og oppfatninger som kan stå i veien for å bygge relasjoner og de gode møtene. Han understreker at vi har en tendens til å like de som er mest lik oss selv, men at det er mulig å trene oss i å like de man i utgangspunktet ikke har så sterk kjemi med.

Fallmyr (2020, s. 35) understreker viktigheten av «å tåle barnets følelser, og gi mening til dem og de atferdsreaksjonene de skaper». Videre sier han at relasjonskompetanse ser ut til å være viktig og en bærebjelke for utvikling hos eleven, både sosialt og faglig (Fallmyr, 2020, s. 46). Han fremhever følgende:

*Relasjonen mellom lærer og elev har mange fasetter; egenskaper og personlighetstrekk ved læreren møter egenskaper ved eleven. Læreren har flere roller å ivareta, eleven skal prøve å finne sine. I det møtet skapes relasjonen (Fallmyr, 2020, s. 38).*

Han understreker at en god lærer-elev-relasjon er et viktig fundament for læring og mellommenneskelig problemløsning, hvor grunnlaget er å etablere og vedlikeholde gode relasjoner ved forstå og håndtere andres og egne følelser.

På flere skoler jobber man med følelser og følelshandtering ved å legge vekt på positiv atferd, søkelys på positive egenskaper, involvering og tydeliggjøring av regler (Fallmyr, 2020, s. 45). Følelser er i stor grad noe som kommer spontant, og atferd produseres langt på vei av følelser. Dette gjelder både for elevene, men også for den voksne som jobber med elevene, og kanskje særlig når elevene har spesielle behov. Evne til empati blir viktig. Å møte seg selv og kunne romme atferden barnet kommer med (Fallmyr, 2020, s. 44-45) blir sentralt for at barnet skal kunne få til læring og mestring. Empati er å kunne sette seg inn i en annen persons væremåte og handlinger på en måte som er fri for å dømme, og som tar den andre personens perspektiv. I sentrum er den andre personens tankesett, fortolkninger og følelsesreaksjoner. Dermed skal ens eget ståsted og perspektiv tones ned og være i bakgrunnen.

For å etablere og vedlikeholde gode relasjoner til elever som har en krevende atferd, er det viktig med en empatisk holdning. Det kan sies å være den viktigste egenskapen i møte med

elever som er vanskelig å forstå, og det å bli møtt med *empati* har en aggresjonsdempende effekt. Denne måten å bli møtt på kan motivere til mer prososial atferd som å løse konflikter, vise sjenerøsitet, samarbeid og hjelpe andre. Empati fremmer selvforståelse, kommunikasjon, selvaksept og sosiale relasjoner (Bohart & Greenberg, 1997). Empati kan også bidra til å styrke elevenes selvfølelse og mestring i skolehverdagen ifølge Drugli (2012, s. 45). Hun understreker at relasjonskompetans er nært knyttet til å være profesjonell. Lærerens relasjonskompetanse vil påvirke *kvaliteten* på relasjonen mellom lærer og elev, og handler om å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte slik at den også ivaretar den andre partens interesse i samhandlingen (Drugli 2012, s. 45). Kunnskap om relasjonskompetanse er med andre ord svært sentralt for å forstå hvordan oppnå mestring og læring. La oss se mer på hvordan vi kan forstå ansvars og maktforholdet i disse relasjonene litt bedre.

#### 2.5 Empowerment (aktørperspektiv)

Empowerment er et begrep som oppstod i Ottawa-kvartalet i 1986 (Ottawa-kvartalet, 1986), og kan være spennende å belyse når fokus er relasjoner og relasjonskompetansens betydning for læring og mestring. Når vi snakker om empowerment handler dette i stor grad om å hjelpe bruker eller elev til å bli i stand til å hjelpe seg selv (Fetterman, 1994). Det finnes ikke noe tilstrekkelig godt norsk begrep, men myndiggjøring er noe brukt. Empowerment er et begrep som brukes mye i helse- og sosialfaglig sammenheng, men det har også relevans for arbeid i skole. Askheim & Starrin (2007, s 28) trekker frem at oversettelsen av empowerment kan forstås som «å bemyndige», «gi makt til», «sette i stand til», «gi mulighet til», «tillate» og vise til forståelse som peker på en overdragelse av makt til brukerne fra en annen. De som bemyndiger, kan også sette grenser for hvor mye makt brukerne skal få. Det har kommet kritikk til at empowerment i økende grad sidestilles med selvrealisering, for å få frem det autentiske livet, uten å sette dette i sammenheng med sosiale relasjoner eller strukturer.

Danielsen (2000, s. 5) referer NOU 18:1998 når hun viser til at det at engelske begrepet empowerment har en tredeling: Å gi makt til, Å gjøre i stand til og Å tillate. Hun fremhever at empowerment-begrepet, som ble lansert i et folkehelse-faglig sammenheng og ble benyttet for å bemyndige og gi mestring, også trengs i skolen. På bakgrunn av forskning mener hun det spesielt på ungdomsskoletrinnet er grunnlag for å hevde betydning av økt deltagelse, mestring



og autonomi (Danielsen, 2000, s. 5). Empowerment bør benyttes som en strategi for å bedre det psykososiale. Det krever at lærere forandrer sin rolle til å være mer lydhør overfor elevene slik at de kan vokse. Hun understreker at empowerment handler om frihet og samarbeid, som igjen kan frigjøre ressurser.

Askheim & Starrin (2007, s 29) trekker også frem at *mestring* er et begrep som nærmest sidestilles med empowerment. Han berører hvordan personer med varig funksjonsnedsettelse kan lære seg å leve med- og å mestre hverdagens utfordringer, og dermed oppleve kontroll over eget liv. Et hovedpoeng i denne begrepsdebatten er å endre fagpersoners rolle og makt-posisjon til å likestille brukerkunnskap og fagkunnskap ved at fagpersonens rolle endres til å være en samtalepartner på likefot med den hjelpetrengende. Her kan det være relevant å trekke paralleller til elevrollen.

Empowerment-tankegangen står i motsetning til og utfordrer profesjonenes mer tradisjonelle makt- og autoritetsposisjon. Hvis profesjonelle ønsker å jobbe ut ifra et empowerment-perspektiv, må de være åpne for å være en ressurs som har påvirkning i stor grad på brukernes premisser (Askheim, 2003, s. 167). Det gjør at en må ta stilling til nye utfordringer og dilemmaer. Det fordrer også en bevissthet omkring egen rolle og hvordan syn en har på brukerne eller i denne sammenheng elevene en skal hjelpe. Det snakkes også om livsmestrende kompetanse når empowerment begrepet løftes frem. Livsmestrende kompetanse handler om å utvikle en tro på og tillit til seg selv for å kunne nyttiggjøre seg av de muligheter som finnes. Det finnes noen særskilte trekk ved dette begrepet, som ofte sees i sammenheng med det engelske begrepet *Life skills*, som handler om personlig kompetanse. WHO har delt begrepet *Life skills* i tre deler (NOU 2015:8). Det handler om kommunikasjon med medfølelse og evne til å løse konflikter, kritisk tenkning og evne til å foreta veloverveide valg og til sist å ha selvbeskyttende ferdigheter. Alle disse er sentrale ferdigheter når vi berører læring og livsmestring. Folk kan ikke oppnå optimal helse om de ikke har styring over forhold som påvirker de (Askheim & Starrin 2007, s 29). Dette er hovedbudskapet i prosessene og forstås som empowerment. Relasjonen lærer-elev er sentralt i denne oppgaven. Det er ikke bare en øvelse i en håndrekning mot et annet menneske, men også en styrkeprøve for den enkelte elev i å møte seg selv i møte med den andre. Kunnskap om empowerment kan derfor være viktig for den enkelte lærer å kjenne til når fokus er på relasjonens betydning. Det er

grunn til å anta at noe av denne tenkningen er av større betydning enn tidligere antatt - for elever generelt, men for elever med spesielle behov kan dette muligens være spesielt viktig.

## 2.6 Resiliens – Antonovsky – salutgenese og patogenese

Både innenfor helse og pedagogiske fag trekkes Aaron Antonovsky (1987) fram som en pioner. Antonovsky (1987) benytter begrep som salutogenese og patogenese når han snakker om å mestre livet. Det er mer enn tjue år siden Antonovsky, en amerikansk-israelsk medisinsk sosiolog, lanserte salutogenesiske teori om «sense of coherence» eller på norsk «følelse av sammenheng» (Lindström & Erikssen, 2006). Det var en global orientering og han kom med påstander om at måten folk ser på livet kan tenkes også å ha innvirkning på deres helse. «Sense of Coherence» kommer med forklaring på hvorfor folk kan holde seg friske og hvordan man kan bedre helsen sin. Mye av resiliens forskningen og teori om Sense of Coherence (SOC) springer ut fra Antonovskys tenkning (Olsen & Traavik 2010, s. 29). Hans teori om «opplevelse av mening og sammenheng» innebar et skifte fra ensidig fokus på å diagnostisere problemer til teorier om salutogenese med fokus på mestring.

Det er tre faktorer som er sentralt for å utvikle høy følelse av sammenheng eller SOC, ifølge Antonovsky (1987). De tre faktorene handler om å ha innsikt og forståelse i egen situasjon (comprehensibility), tro på at det finnes løsninger (manageability) og til sist finne mening i å forsøke å finne sammenheng (meaningfulness). Sistnevnte ser ut til å være det viktigste, ifølge Antonovsky, nemlig å finne løsninger i en strevsom tilværelse (Olsen & Traavik, 2010, s. 29).

Resiliens er en oversetting av det engelske «resilience» (Olsen & Traavik, 2010). Det kan handle om ulike områder; intellektuelle, det atferdsmessige og det emosjonelle. Nyere forskning viser at resiliens handler om risiko, sårbarhet, samspill, beskyttelsesfaktorer og styrker. Rutter (2000) er en av de fremste forskerne på resiliens. Ifølge hans definisjon handler resiliens mye om prosesser. Det handler om å utvikle seg til tross for å ha med seg erfaringer som kan gi risiko for å komme i problemer og utvikle avvik (Rutter, 2000). Det igjen innebærer at man ser på en som har overlevd sykdom som en «survivor» heller enn et offer. Det er samtidig viktig å ikke overse en persons vanskelige situasjon. Det handler med andre ord om positiv utvikling. En forutsetning er også at et barn eller en ungdom har vært

utsatt for risiko, og da ofte risiko som innebærer psykososiale vansker (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Eksempel på dette kan være skilsmisse, mishandling, omsorgssvikt, rusmisbruk eller psykiske utfordringer hos foreldrene.

Andre uttrykk på barn som utvikler resiliens er løvetannbarn, motstandsdyktige barn og usårbare barn. Det finnes likevel grenser for hvor mye sårbarhet det er tenkt at disse barna skal tåle (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). Vi kan snakke om mestring heller enn resiliens, men mestring rommer ikke risikodimensjonen, som er en nødvendighet når vi snakker om resiliens. Barn kan vise en robusthet og motstandsdyktighet mot risikofylt oppvekst og peker på de såkalte resilente barna. Det ser ut til at disse barna klarer å finne støtte og beskyttelse i nære livsmiljø og nettverk, som kan beskytte de mot risiko. Begrepet «signifikante andre» er ofte koblet sammen med resiliens, og forteller noe av viktigheten av å ha betydningsfulle andre i sitt liv, spesielt om nære omsorgspersoner svikter. Befring et al., (2019) fremhever følgende:

*Da det alltid vil finnes risikofaktorer på barn og unges arenaer, er det viktig å skape vilkår for utvikling av motstandsdyktighet (Befring et al., 2019, s. 505).*

Vilkår for å utvikle motstandsdyktighet kan som nevnt skje via «betydningsfulle andre». Det pekes også på betydningen av å være en god aktør og entreprenør i eget liv (Befring et al., 2019). Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen, hvor medvirkning og motstandskraft er sentralt.

## 2.7 Anerkjennelse med utgangspunkt i Axel Honneth

Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (2008) skriver om anerkjennelse og viktigheten av dette i alt mellommenneskelig samspill. Teorien ansees derfor å kunne peke på viktige nyanser eller kvaliteter ved en relasjon, og er også på mange måter knyttet til og bygger opp under Antonovsky teorier. Honneth sine tanker bygger for øvrig både på Mead og Hegels filosofi når han forsøket å bygge opp en normativ samfunnsteori (Honneth, 2008, s. 101).

Begrepet anerkjennelse kommer av det tyske ordet «anerkennen» som betyr å respektere, rose og påskjønne og gjennom dette anerkjenner det den andre gjør som noe viktig og betydningsfullt (Jordet, 2020, s. 86). Jordet (2020) forsøker å sette Honneths anerkjennelseforståelse inn i en skolekontekst. Jordet (2020) peker på at vi trenger et anerkjennelsesbegrep

som peker utover et ansikt-til-ansikt møte mellom lærer og elev, om vi skal møte de mange utfordringen skolen i dag har med lavt elevengasjement og påfølgende marginalisering.

Han understreker:

*Vi trenger et anerkjennelsesbegrep som rommer skolens samlede virksomhet, også dens undervisningspraksiser.*

(Jordet, 2020, s. 88)

Forskning som tilsier at menneskets livserfaringer, eksistensielt og psykologisk, kan «sette seg i kroppen» har bred konsensus per i dag (Jordet, 2020, s. 89). Det fremhever betydningen av anerkjennelse og at det kan ha en salutgen (helsefremmende) virkning i menneskelivet, mens fraværet av anerkjennelse, eller det som også hos Honneth (2008) kalles krenkelser, kan ha destruktiv virkning. Krenkelser kan fremme patogenese, og kan skade mennesket og dermed få alvorlige konsekvenser for enkeltmenneskets liv og helse (Jordet, 2020, s. 24). Anerkjennelse hos Honneth (2008) er knyttet til både den private, offentlige og den sosiale sfære, og en del av å framstå med en trygg identitet. Han kobler disse sammen med tre former for anerkjennelse i tre ulike livssfærer:

- *Kjærlighet i form av omsorg, varme og empati ansikt til ansikt i nære primære relasjoner (den private sfære). Dette legger grunnlag for en trygg selvfølelse.*
- *Rettigheter ved å bli respektert som likeverdig subjekt og rettighetshaver i samfunnet (den offentlige sfære). Det bedrer grunnen for selvrespekt.*
- *Sosial verdsetting (solidaritet) ved å bli verdsatt for sine ytelser i de sosiale felleskapene det lever sitt liv i (den sosiale sfære). Det legger grunnlag for selvtillit.*

(Jordet, 2020, s. 94)

Honneth (2008) sier om betingelser for «det gode liv», er fri og vellykket selvrealisering og at dette har en nær sammenheng med individets sosiale og kulturelle omgivelser. Betingelser for det gode liv er derfor ikke noe individet bestemmer over selv, men er basert på interaksjonserfaringer og samspill med andre mennesker (Jordet, 2020, s. 25). Selvrespekt og selvtillit er menneskets fundamentale referanseramme og avgjør hvilke forventninger man har til seg selv og til omgivelsene, noe som legger grunnlaget for all menneskelig selvrealisering,

og fremhever kjernen i Honneths anerkjennelsesteori. Hva som fremmer denne selvrespekten og selvtilliten blir derfor relevant å se på i denne sammenheng; relasjon lærer-elev.

Honneth (2008) fremhever også at manglende anerkjennelse, kan sees på som «krenkelse» eller «fornedrelse». Dette kan handle om å innskrenke subjektene handlingsfrihet eller påføre dem skade:

*Ettersom ethvert menneskes normative selvbylde (Meads meg) avhenger av stadig å kunne stadfestes av den andre, henger erfaringen med ringakt sammen med en krenkelse som kan føre til at hele personens identitet bryter sammen.*

(Honneth 2008, s. 140)

Han føyer til at dette kan romme ulike grader av psykisk skade. Honneth (2008, s.141-143) trekker frem tre typer krenkelser: den som er nedfelt i kroppslig mishandling og som berører personens selvtillit, den andre handler om skade på personenes moralske selvrespekt, som å bli ekskludert fra spesielle rettigheter eller sosialt ekskludert innenfor samfunnet. Den siste formen for krenkelse er knyttet til negativ påvirkning på individets eller en gruppes verdi ved at enkelte livsformer eller livssyn blir nedvurdert til mindre verdifulle eller mangelfulle. Dette kan medføre et tap av selvverdsetting.

Øiestad (2017) har synliggjort viktige aspekt innenfor selvfølelse, og blir derfor en videre utdyping av sider ved anerkjennelse. Hun understreker at selvfølelsen er sentral i identitetsdannelsen. Den blir formet i relasjon til andre mennesker.

*Summen av alle dine mellommenneskelige erfaringer skaper og videreutvikler selvfølelsen – din opplevelse av deg selv i forhold til menneskene rundt deg. Om du kjenner deg like verdifull som andre, om du kan ta like stor plass, om du har lov til å ha behov og stille krav, om du er åpen og lydhør for andres ønsker og krav. Om du kan bruke din egen dømmekraft.*

(Øiestad, 2017, s. 18)

Du gir med andre ord rom for deg selv og din stemme. Subjektivitet og egoisme i små doser kan danne den gode selvfølelsen (Øiestad, 2017, s. 21). Det er viktig at vår virkelighet ikke

blir den eneste gjeldende, men at vi finner fotfeste i vår egen virkelighet slik at vi kan stå støtt i møte med andres virkelighet.

*Livet er nå engang uten vår medvirkning skapt slik at det ikke kan leves på en annen måte enn at det ene menneske utleverer seg selv og legger mer eller mindre av seg selv i et annet menneskes hånd i vist eller ønsket tillit.*

(Løgstrup, 1999, s. 39)

Individet trenger en sosial kontekst å være trygg i. Tilpasningsdimensjonen består av en vektning mellom kontroll og frihet (Øiestad, 2017, s. 23). Frihet og mulighet til å være seg selv på den ene siden, kontra å kontrollere seg selv for å leve opp til et ideal på den andre siden. Øiestad (2017) setter begrepene kjærlighetsdimensjonen og tilpasningsdimensjonen opp mot hverandre. Andre begrep er forsoning, aksept og anerkjennelse. Disse virker sammen i et samspill der det handler om å finne sin plass som aktør i eget liv (Øiestad, 2017, s. 24). Hos Flaten & Sollesnes (2016) blir begrepene konformitet og gruppepress brukt om omtrent det samme. For ungdom, som er fokus i denne oppgaven, blir det å finne sin plass viktig. Dette er også aspekt og kunnskap, som kan være hensiktsmessig å ha innsikt i når det i denne oppgaven er søkelys på betydningen en lærer-elevrelasjon har for læring og livsmestring.

### 3.0 Metode

Forskningsmetode kan sees på som en systematisk måte å produsere kunnskap på (Nyeng, 2018, s. 9). Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder er måten vi søker kunnskap på. Det er metoden vi benytter som skal sikre at resultatene er godt begrunnet. Jeg skal derfor i dette kapitlet redegjøre for hvilke metodiske valg som er gjort gjennom denne oppgaven for å svare på min problemstilling. Først vil jeg presentere valgte vitenskapelige perspektiv og ståsted, før kvalitativ metode og intervju får fokus. Deretter presenteres oppgavens datainnsamling og databehandling. Avslutningsvis i dette kapitlet vises det til og reflekteres over kvalitet ved forskningen og det gjøres noen etiske betraktninger.

### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Det positivistiske kunnskapssynet bygger på en grunnforståelse av at verden består av stabile fenomener som kan måles, sammenfattes som objektive fakta og ved en *deduktiv* tilnærming trekke slutninger fra det allmenne til det enkeltstående (Malterud, 2017, s.26). I motsetning til det positive paradigme setter det fortolkende vitenskapssynet subjektivitet i sentrum og har en lang tradisjon innen de humanistiske tradisjonene (Alvesson & Sköldbberg, 2009). I dette vitenskapssynet anerkjennes subjektivitet og det tas høyde for at verden kan oppfattes ulikt utfra hvilket ståsted man har (Malterud, 2017, s.27). Den kvalitative forskningen bygger på dette vitenskapssynet, en induktiv tilnærming hvor slutninger trekkes fra det enkeltstående til det allmenne (Malterud 2017, s.26). Både oppfattelse av verden og virkeligheten som handler om ontologi, og epistemologi om hvordan vi utvikler denne kunnskapen om verden og virkeligheten, viser vårt syn på hva vi oppfatter som aktuelt, gyldig og relevant måte å undersøke verden på. Kvale (1996) benytter bildet gullgraveren (det positivistiske vitenskapssynet) eller turisten (det fortolkende vitenskapssynet) som bilder på disse to vitenskapssynene. I denne masteroppgaven har jeg valgt et fortolkende vitenskapssyn hvor turisten leter etter kunnskap på sin reise gjennom samhandling og refleksjon og gjennom dette gir ny kunnskap gjennom bruk av kvalitative metoder for å beskrive og fortolke ulike versjoner av virkeligheten (Malterud, 2017, s. 28).

#### 3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 73). Fortolkning av mening er det sentrale. Både samtale og tekst er vesentlig i en hermeneutisk tradisjon. Det blir viktig å se på tolkerens forhåndskunnskap om innholdet og temaet i en tekst. Hensikten med fortolkning innen en hermeneutisk tradisjon er å se på og finne fram til en allmenn forståelse av innholdet i en tekst og at det blir gyldig for flere. Kvale & Brinkmann (2019, s. 74) viser til Gadamer (1975) som omtaler samtalen i Platons dialoger for å forstå den muntlige tradisjons betydning. Gadamer har i et velkjent sitat sagt at forståelse er avhengig av visse fordommer. Nilssen (2012) sier:

*Begrepet hermeneutisk sirkel indikerer at all tolkning består av stadig bevegelse mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forståelse.* (Nilssen, 2012, s.73)

Hermeneutikken skal være med på å danne en kontekst omkring fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 74), og blir derfor rammen eller konteksten for mine fortolkninger i denne studien. I denne studien vil derfor min forforståelse og den konteksten informantene er i være av betydning. Jeg tenker derfor at den hermeneutiske tenkningen er interessant å benytte i min sammenheng i arbeidet med å belyse hvordan informantene ser betydningen av relasjonen til læreren for sin læring og livsmestring.

### 3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologiens grunnlegger er Edmund Husserl omkring år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2019, s.45). I kvalitativ forskning er fenomenologien et forsøk på å forstå sosiale fenomener utfra aktørens egne perspektiver. En fenomenologisk forutsetning er å sette tidligere forståelse litt til side for å rette kritisk oppmerksomhet mot den aktuelle subjektive erfaring til individets livsverden (Malterud 2017, s.28). Det er derfor i denne forskningen mitt ønske å forstå den enkeltes livsverden og få frem forståelse av deres virkelighet. Livsverden innebærer her hverdagen til informantene det gjelder.

### 3.1.3 Egen forforståelse

Før jeg gikk i gang med oppgaven hadde jeg en egen forforståelse av begrepet livsmestring. Ifølge Dalen (2011) følger forforståelse all forskning og man må passe på at den ikke påvirker forskningen u hensiktsmessig. Jeg har gjort meg tanker om hva livsmestring er, blant annet gjennom studiet i spesialpedagogikk, men forstod at jeg også måtte lese meg opp på dette. Jeg er relativt nyutdannet og fersk som lærer, og ikke minst spesialpedagog, så behovet for kunnskap var absolutt til stede. Likevel er jeg klar over at jeg hadde noen tanker om at den «gode læreren» kunne være viktig for elever som strever, og at dette vil være med å farge hva jeg ser etter og finner i disse informantenes utsagn. Jeg har også erfaringer fra egen skole som preger min forforståelse. Her tar jeg også med meg Madsens (2020) forståelse, siden jeg har satt meg godt inn i hans tanker om livsmestring. Han er relativt kritisk til å innføre livsmestring som tema i skolen, noe jeg er klar over at har preget min forforståelse. Det var derfor viktig å lese annen litteratur som var mer positiv til å innføre livsmestring i skolen, eksempelvis Mykja & Fikse (2020).



### 3.2. Kvalitativ metode og intervju

Kvalitative metoder har til hensikt å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener og er en del av den samfunnsvitenskapelige forskningen (Nyeng, 2018, s. 71). Derfor har kvalitativ forskning sjelden som mål å bygge eller teste allmenngyldig teori. Nærhet til det man forsker på er sentralt i kvalitative metoder (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Selve forståelsen av fenomenet eller hendelsen er derfor et selvstendig mål (Nyeng, 2018, s. 71).

*I kvalitativ metode er det ofte slik at variasjon i datamaterialet er noe man ønsker, og ikke et problem som hindrer entydige konklusjoner.* (Nyeng, 2018, s. 73)

Denne variasjonen har jeg fått i mitt datamateriale og ser dette som svært interessant. Likevel ser jeg mønster og sammenhenger som kommer frem i analysen. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og et semistrukturert intervju i denne undersøkelsen, og skal nå utdype hva man legger i et semistrukturert intervju.

#### 3.2.1 Semistrukturert intervju

Et kvalitativt intervju vil ligge nært en dagligdags samtale, men det har også et formål på lik linje med et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). I et kvalitativt intervju bør det være både fakta-spørsmål og menings-spørsmål. I et semistrukturert intervju er det ikke nødvendigvis nøyaktige setninger nedtegnet, men stikkord (Grønmo, 2015). Det er med andre ord slik at man her går i dybden og man utfører heller intensive istedenfor ekstensive studier av sosiale fenomen. Kvale & Brinkmann (2019) fremhever:

*Et semistrukturert intervju benyttes når temaer fra dagliglivet skal forstås fra intervjupersonenes egne perspektiv.*

(Kvale & Brinkmann, 2019, s.46).

De uttrykker at hensikten er å hente inn beskrivelser fra informantenes livsverden. Jeg ønsker derfor å få frem fortolkninger av mening i de fenomenene som beskrives av informantene.

Semistrukturert intervju peker på at det hverken er en åpen samtale eller lukkede spørreskjema-samtaler, men en intervjuguide som viser til noen sentrale temaer.

Utfordringer ved denne typen intervju er at de kan føre litt forskjellige veier og kan havne på siden av hva som er temaet (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg opplevde at intervjuene ble preget av de ulike informantenes personlighet og livshistorie, og at intervjuene framstod

ganske forskjellig. Fordelen ved denne typen intervju er at informantene får mulighet til å fortelle om sin livsverden og det de er opptatt av. Det var viktig for meg at det var rom for temaer også fra informantens eget perspektiv. Derfor valgte jeg semistrukturerte intervjuer av de tre informantene i datainnhenting.

### 3.3. Datainnsamling

I datainnsamlingsfasen settes utvalgt informasjon i forhold til problemstillingen i tekster, og relevante og rik data er en forutsetning for utvikling av ny kunnskap (Malterud 2017, s. 69). Jeg vil nå si litt om utvalg, intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.

#### 3.3.1 Utvalg

Hva, hvem, hvor og når er sentrale spørsmål å stille for å synliggjøre analyseenheter og utvalg (Jakobsen, 2015, s. 74). All forskning krever utvalgsstrategier slik at vi får et datamateriale som inneholder data om det fenomenet vi ønsker å utforske (Malterud, 2017, s.57). Thagaard (2009) omtaler at kvalitative studier som benytter strategiske utvalg, innebærer at valg av informanter blir gjort ut ifra kvalifikasjoner eller egenskaper som er hensiktsmessige og strategiske med tanke på perspektiv og problemstilling til undersøkelsen. Det er viktig å ikke ha for mange informanter, og at de har noe å bidra med om temaet (Dalland, 2012). Jeg har dermed gjort et strategisk utvalg i forhold til problemstillingen, og valgt ut tre informanter. Det var også viktig at det formelle i forhold samtykke og innmelding til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD 2020) var godkjent i forkant. Jeg vil nå gi en kort beskrivelse av de tre informantene.

Intervjupersonene var mellom 18 og 38 år, og hadde derfor skolegangen fortsatt relativt ferskt i minne. Utvalgsriteriet var at de hadde fullført eller delvis fullført skolegang, og var i jobb. Det var viktig for meg at intervjupersoner har hatt spesialundervisning i skolen, men det var viktig at de ikke skulle være for sårbare i møte med intervjusituasjonen (Elstad, 2008). De måtte også ha noe å bidra med om temaet. Prosessen med å få tak i informanter foregikk i eget nettverk, men bodde veldig spredt i landet. Dette er både en fordel og ulempe med tanke på undersøkelsen, siden relasjonen kan være med å påvirke resultatet. Det var derfor viktig å blant annet gjengi store utdrag av utsagnene deres, for å være transparent. Begge kjønn var representert og det var en variasjon i ulike vansker.

**Informant A:**

Kvinne, 25 år, mottatt spesialundervisning pga. fosterhjemsbakgrunn og fordi hun har hatt store hull i undervisningen på barneskolen. Gikk på institusjonsskole i et par år (14 – 15 år) og mottok spesialundervisning i normalskolen fra hun var 15 år.

**Informant B:**

Mann, 37 år, konsentrasjonsvansker, lese – og skrivevansker, samt vansker i matematikk. Ifølge papirene hans har han også hatt psykososiale vansker. Mottok spesialundervisning fra tidlig barneskole og hadde også lærer som støttekontakt, dvs. han var hjemme hos en av lærerne en gang per uke etter skoletid.

**Informantene C:**

Mann, 31 år, sterkt svaksynt fra 10 års alder pga. sykdom og etter hvert blind. Mottatt spesialundervisning og mye hjelpemidler fra 5. klasse, samt kurs i regi av kompetansesenter. Informant C er født med nedsatt syn og har i mange år betegnet seg selv som en person med synshemming. I dag omtaler informanten seg selv som blind noe som han forankrer i definisjonen på blinde. Det har vært en prosess og en vei å gå for å forsone seg med uttrykket «blind». Eleven har hatt spesialundervisning, tilpassede tiltak og verktøy, blant annet når det gjelder datamaskin og skjermleser med syntetisk tale slik det også omtales hos Befring et al., (2019, s. 439).

3.3.2. Intervjuguide

For å konkretisere og svare opp problemstillingen ble det sentralt å utarbeide en intervjuguide. Intervjuguiden skulle inneholde spørsmål som dekket problemstillingen i størst mulig grad. Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju, med spørsmål og mulighet for oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46).

Siden det skulle være et personlig intervju der intervjuobjektene kom til å dele fra egne liv, valgte jeg å utforme intervjuguiden etter *traktprinsippet* (Dalen, 2011, s. 26-27). Det innebar at jeg stilte spørsmål av mer generell art først, før jeg gradvis kom inn på mer sårbare sider av problematikken. Det var viktig for meg at informantene skulle føle seg trygge på forskningen og det som kom fram. Tilsvarende avsluttet jeg intervjuene med mer overfladiske og generelle

spørsmål. Spørsmålene jeg stilte handlet da om håp for framtiden og hva deres planer og drømmer var. De kunne selv velge hvor dypt de gikk og hvor personlige de valgte å være. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019, s. 46) har ikke et semistrukturert intervju faste spørsmål som skal besvares i en viss rekkefølge. Intervjuguiden inneholder temaer eller emner som skal dekkes. Jeg ønsket derfor gjennom intervjuene å få innsikt i informantenes livsverden og samtidig få svar på fenomen som jeg ønsket å undersøke nærmere.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Kvale & Brinkmann (2019) beskriver forskningsintervjuet med sju faser. De sju fasene er 1) tematisering av et intervjuprosjekt 2) design 3) selve intervjuet 4) transkribering eller utskrivning av intervjuet 5) analyse 6) verifikasjon 7) rapportering. Tydeliggjøring av temaet for intervjuet er viktig før intervjuet finner sted (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 38 – 39). Jeg leste om dette etter at jeg allerede hadde gjort intervjuene, men det kan være hensiktsmessig at man har en plan for de sju intervjufasene før man setter i gang. Jeg startet med noen tema for intervjuet, hadde en intervjuguide, gjennomførte intervjuet med lydopptak og transkriberte alle intervjuene. Deretter foretok jeg en grundig analyse før jeg skrev ut resultatene og drøftet disse.

Intervjuene ble foretatt i en setting der informantene følte seg trygge og kort tid etter at de hadde blitt spurt om å stille. Kvale & Brinkmann (2012, s. 145) nevner at hva og hvordan spørsmål innbyr til spontanitet hos informanten og åpne betroelser, mens hvorfor spørsmål minner mer om en eksamen. Det var derfor hensiktsmessig å vente med hvorfor spørsmål til intervjuet er godt i gang.

Det var viktig at informantene selv følte at de kunne avbryte intervjuene eller trekke seg fra forskningen (NESH, 2014). Informantene leste gjennom og skrev under på en samtykkeerklæring. Der stod det også at de kunne få mer informasjon om undersøkelsen ved å henvende seg til Høgskolen i Østfold. Intervjuene ble gjennomført i private hjem, og gjennomført på et tidspunkt informantene selv kunne velge (Jfr. Repstad, 1998).

Det var viktig at informantene kunne kjenne at jeg var takknemlig for deres bidrag. Hos de fleste fløt samtalen lett av sted, men hos enkelte ble det nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål. Forskeren er ifølge Kvale & Brinkmann (2012, s. 101) et

forskningsinstrument og det er dermed avgjørende for forskningen at forskeren innehar visse kvaliteter og egenskaper. Jeg måtte derfor være oppmerksom på deres reaksjoner.

Jeg har en interesse for temaet, så jeg tror og håper at informantene følte seg sett og ivaretatt. Det var også viktig å vise denne interessen gjennom bukk, nikk og små anerkjennende ord underveis i intervjuet. Intervjuguiden bidro til en naturlig framdrift på intervjuene, og traktprinsippet var sentralt (Dalen, 2011, s.26-27).

Kvale & Brinkmann (2012, s. 22) omtaler intervju som en profesjonell samtale mellom forsker og informant som begge har nytte og interesse av. Jeg valgte å ikke notere noe underveis da jeg ønsket full oppmerksomhet på informantene under intervjuet.

### 3.4 Databehandling

Etter datainnsamlingen skal materialet organiseres og gjøres tilgjengelig for analyse (Malterud, 2017, s.76). Dette kapitlet handler om hvordan jeg behandlet dataene jeg fikk inn gjennom intervjuene. Først vil jeg si litt om transkribering, så litt om analyse og tolkning av data, deretter meningsfortetting, koding og kategorisering før jeg avslutningsvis sier litt kort om tolkningsprosessen.

#### 3.4.1 Transkribering

Intervjuene var ferdige, og jeg hadde en jobb foran meg med transkribering. Et teknisk vellykket videoopptak gir bare indirekte representasjoner av et utvalgte aspekter av det som foregikk, vi må derfor ikke forveksle den transkriberte teksten med «virkeligheten» (Malterud, 2017, s 77). Likevel satt jeg igjen med et rikt datamateriale, som skulle settes i system og klargjøres for analysen som senere skulle finne sted. Transkriberingen skal på best mulig lojalt ivareta det opprinnelige materialet så det formidles slik deltagernes meninger ble oppfattet under datainnsamlingen (Maltrud, 2017, s. 76). Det var derfor viktig for meg å skrive ned intervjuene, det vil si å transkribere dem, kort tid etter de fant sted, så det gjorde jeg uka etter at de var gjennomført. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og skal slettes etter at oppgaven er levert. At intervjuene ble nedtegnet så raskt, kan føre til at de blir mer riktige og tettere opp til den virkelige versjonen. Informantene har også lest gjennom transkripsjonene

for å kvalitetssikre dem og dobbeltsjekke at de kjenner seg igjen i det som kom fram. Å transkribere intervju gir også et bedre grunnlag for å senere gjennomføre analyse.

#### 3.4.2 Analyse og tolkning av data

Kvale & Brinkman (2019, s. 233-234) synliggjør ulike måter og tilnærminger til intervjuanalyse og viser til blant annet meningskoding og meningsanalyse som forsøker å få frem det som allerede ligger i teksten. I denne studien, som er forankret i fenomenologisk forståelse, benytter jeg meningskoding og meningsanalyse for å få frem informantenes egen forståelse og mening knyttet til lærerens relasjonskompetanse og dens betydning for deres læring og livsmestring. Meningsinnholdet har jeg forsøkt å få frem ved å foreta en *meningsfortetting, koding og kategorisering*. Den transkriberte teksten fra intervjuene utgjør datagrunnlaget for analysen hvor jeg ønsker å finne meningsinnholdet. Etter alle intervjuene hadde blitt gjennomført og transkribert satt jeg igjen med en rik beskrivelse fra intervjupersonene og det var behov for å få bedre oversikt over materialet.

#### 3.4.3 Meningsfortetting, koding og kategorisering

Den vanligste formen for dataanalyse er ifølge Kvale & Brinkmann (2019, s. 226) å kode eller kategorisere intervju-uttalelser og bruke dette til å få oversikt over tekstmaterialet. Koder benyttes for å identifisere og systematisere meningsbærende enheter i materialet (Malterud, 2017, s. 101). Allerede mens jeg jobbet med transkripsjonen og etter første gjennomlesning så jeg noen sentrale hovedtemaer i materialet; tilrettelegging, medvirkning og inkludering. Jeg synes likevel disse temaene var litt vide og upresise og ville derfor foreta en grundigere koding og analyse.

Kodingen kan foregå nedenfra ved at de starter i det empiriske materialet og kalles en empiri-nær eller induktiv form (Anker, 2020, s. 77; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 224). Det er også relevant å starte i teori eller forskningsspørsmål når vi koder og vi får da en mer teoristyrt eller deduktiv form for koding (Anker, 2020, s. 78; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 225). Ofte benyttes en kombinasjon av disse - en abduksjon (Alvesson & Sköldbberg 2005, s.55). En abduksjon innebærer en bevegelse mellom teori og det empiriske materialet og gjennom dette spisses kodene og det teoretiske rammeverket videreutvikles.

I en grounded theory-tilnærming spiller koding en viktig rolle slik den ble introdusert av Glaser & Strauss i 1967 (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226). Grounded theory har ikke til hensikt å teste ut en eksisterende teori, men bygger på en induktiv tilnærming og har en ide om å bygge opp ny teoretisk forståelse med utgangspunkt i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 226). I analysen valgte jeg å benytte en kodingsprosess gjennom tre trinn; *åpen, aksial og selektiv koding* (Nilssen, 2012, s. 79). Min tilnærming blir derfor grounded theory-inspirert, siden jeg har valgt en abduksjon som forklart over.

Kvale & Brinkmann (2019, s. 232) fremhever at vi gjennom meningsfortetting og ved å finne naturlige meningsenheter og deres hovedtema kan ha egnet utgangspunkt for mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser. Han viser til fem trinn i denne prosessen. Jeg tok utgangspunkt i disse fem trinnene i arbeidet videre. Først leste jeg intervjuene flere ganger for å få en helhet, så fant jeg naturlige meningsenheter slik de uttrykkes av intervjupersonene. Jeg gikk gjennom alle intervjuene og satt de *naturlige meningsenhetene* inn i en tabell (kolonne 1 i tabellen under). De ble da plassert under den enkelte informant. Neste trinn var å finne temaer som uttrykte innholdet i de naturlige meningsenhetene, og forsøkte å gjøre det så enkelt og klart som mulig (kolonne 2 i tabellen under). Kvale & Brinkmann (2019, s. 232) understreker at det er viktig å gjøre dette så enkelt og fordomsfritt som mulig. Det var viktig for meg på dette stadiet i prosessen å ikke fortolke, men beskrive. Dette var en tidkrevende øvelse og viktig bevisstgjøringsprosess for meg. Neste steg ble å gjøre temaene om til koder (kolonne 3 i tabellen under). Jeg satt nå igjen med relativt mange koder.

*Aksialkoding* handler om å gruppere til større temaer eller kategorier hvor også kategoriene blir relatert til subkategorier for å gjøre fenomenet mer presist og fullstendig (Nilssen, 2021, s.79). Jeg skrev derfor alle disse kodene opp på et stort flippoverark, som jeg hang opp på veggen. Her plasserte jeg alle kodene under de tre informantene. Deretter så jeg etter likheter og forskjeller i disse kodene og fant frem til fire hovedkategorier. I denne fasen ble det en veksling med å gå frem og tilbake i materialet flere ganger (jfr. abduksjon). Jeg benyttet forskjellige fargekoder på de ulike hovedkategoriene. Det var også viktig å se kategoriene opp mot problemstillingen. Jeg var også klar over at jeg hadde også med meg min forforståelse og den teorien jeg hadde lest meg opp på (jfr. Den hermeneutiske spiralen). Først hadde jeg tre tydelige kategorier, men ved å se nøye på materialet var det noe som ikke passet helt inn og derfor fikk en egen kategori (kolonne 4 i tabellen). Disse fire hovedkategoriene ble: 1)

## Relasjonens betydning for læring og livsmestring for barn med spesielle behov

Relasjon gjennom at læreren viser anerkjennelse, 2) relasjon gjennom lærerens arbeid med å tilrettelegge for elevens medvirkning, 3) relasjon gjennom lærerens arbeid med å fremme motstandskraft og 4) relasjonen gjennom lærerens arbeid med tilrettelegging for læring og livsmestring. Jeg testet så kategoriene ved å gå tilbake fra hovedkategorier til tekst og førte da teksten fra de naturlige enhetene inn under hver hovedkategori. Jeg fikk på denne måten oversikt over datamaterialet med de fire hovedkategoriene og de tre informantenes uttalelser under hver av disse. Det var også her sub-kategoriene kom tydeligere frem, hvor hensikten er å gjøre fenomenet mer presist og fullstendig (Nilssen, 2021, s.79). Dette analyseverktøyet hjalp meg også til å få oversikt over hver hovedkategori og hva den enkelte informant hadde sagt knyttet til denne kategorien. Oversikten under viser utdrag fra prosessen jeg har forklart over:

Naturlig enhet (kolonne 1)	Meningsfortetting (kolonne 2)	Koder (kolonne 3)	Kategorier (kolonne 4)
Men jeg gikk jo på institusjonsskole, før jeg flyttet i fosterhjem. Og der var de veldig flinke. Fra jeg var 14 til jeg var 15. Og der var de ganske flinke på det, for der var det seks elever på hele skolen og alle hadde sin egen lærer. Og sånn som jeg husker spesielt en dag. Jeg hadde fått vite at pappa hadde blitt satt i fengsel. Du har jo da tankene dine alle andre steder for det her kom så brått på. Også klarte ikke jeg å konsentrere meg om skole. Og da var de veldig forståelsesfulle på det.	Informant A mente at det var av stor betydning å bli møtt med forståelse når ting er krevende	Møtt med forståelse	Relasjon gjennom anerkjennelse
Oppgjennom hele veien, så jeg fikk medvirke hele veien. Det var ikke sånne ting det stod på i det hele tatt. Det var litt kompetansen og så var det at jeg skulle ønske det var mer spesialgreier da og så ja. Også det sosiale for så vidt, men det var ikke sånn medvirkning og sånt. Det sto ikke på det, opplevde jeg da. Hehe..	Informant C forteller om at han opplevde at det var medvirkning.	Medvirkning (positiv og negativ)	Relasjon gjennom medvirkning.
Spesiallæreren min var en person som lærte meg å ikke gi opp, uansett hva. Det har jeg aldri gjort heller. Andre lærere jeg hadde var mer at de påpekte hvor spesielt alt jeg var interessert i var, men hun tok meg på alvor som den jeg var	Læreren lærte meg å aldri gi opp styrke informant B.	Styrking/resiliens	Relasjon som skaper motstandskraft
Grunnen til det er på grunn av at jeg har konsentrasjonsvansker. Det gjør at det tar lengre tid for meg å lære ting. Og det gjør også at jeg blir mye lettere sliten enn andre for jeg tar inn alle inntrykk.	Informant B's vanske eller utfordring som gjør at vedkommende hadde behov for spesialundervisning.	Trenger tilrettelegging	Relasjon gjennom evne til tilrettelegging

Fig 1: Utdrag fra meningsfortetting, koding og kategorisering.



*Selektiv koding* er når vi forsøker å finne gjennomgående tema som kan relateres til alle de andre kategoriene, en kjernekategori (Nilssen, 2012, s. 79). Denne kjernekategorien representerer forskningens hovedtema og er sentral i en «grounded theory»-tilnærming. Ved en nøye gransking av sammenhengen mellom de fire hovedkategoriene fant jeg ut at en sentral gjennomgangsfaktor i lærernes relasjonskompetanse sett i sammenheng med livsmestring og læring var *en helhetlig relasjonskompetanse*. I kapittel 4.5 redegjør jeg mer for disse sammenhengene og hvordan jeg kom frem til denne kjernekategorien.

#### 3.4.4 Tolkingsprosessen

For å skape mening må vi ifølge Gadamer (2000) og Strauss & Corbin (1998) stille spørsmål til teksten og lytte til hva den har å si (Nilssen, 2012, s. 106). Jeg har også stilt følgende spørsmål til datamaterialet for å komme i dialog med materialet: Hva er det ved relasjonen til læreren som har fremmet livsmestring og læring? Hvilke egenskaper eller komponenter av relasjonskompetanse trekker informantene fram som sentrale hos sine lærere? Hva er det som gjør at disse lærerne gjorde inntrykk? Jeg lagde også tabeller som ifølge Nilssen (2012, s. 107) er gode analyseverktøy.

### 3.5 Kvalitet ved forskningen

Kvalitet handler her om karakteren eller egenskapene ved forskningen, i motsetning til kvantitet som setter søkelys på mengden av egenskaper (Widerberg, 2001). Jeg skal nå si litt om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet og før jeg gjør noen refleksjoner knyttet til teorivalg. Alle disse temaene berører kvalitet ved forskningen.

#### 3.5.1 Reliabilitet (pålidelighet)

Reliabilitet eller pålidelighet er sentralt i all forskning, hvor poenget er å følge en klar og systematisk prosess som man dokumenterer og beskriver godt (Vedeler, 2000):

*Dersom denne prosessen, når den sjekkes, er klar, systematisk, godt dokumentert, med forholdsregler mot bias, kort sagt akseptabel og i tråd med akseptert standard, vil en kvalifisert person som går den etter i sømmene kunne gi den sin attest på dens pålidelighet.*

(Vedeler, 2000, s. 138)

Målet er med andre ord at forskning skal kunne etterprøves og holde en viss standard for å kunne kalles pålitelig. Det var derfor viktig for meg være nøyaktig i transkripsjoner og å notere hva jeg hadde gjort underveis. Det er også viktig at forskeren lytter og forholder seg korrekt til den informasjonen som blir gitt for at den deskriptive validiteten opprettholdes (Maxwell, 2012, s. 134). Jeg har derfor i denne oppgaven forsøkt å beskrive framgangsmåten så transparent og grundig som mulig.

### 3.5.2 Validitet (troverdighet)

Validitet vil si at det er en troverdig og velbegrunnet undersøkelse (Vedeler, 2000).

Sannhetsgestalten i dataene er også sentralt. Validitet er et omfattende begrep som *svært forenklet kan forklares med at observasjonsresultater er valide dersom de beskriver det de skal beskrive* (Vedeler, 2000, s. 124). Vi kan stille følgende spørsmål for å sjekke ut om undersøkelsen er valid: Hvor gode er dataene dine? Hvor godt er utvalget? Hvor god er analysen? Og hvor godt har du dokumentert prosessen? (Vedeler, 2000, s. 126). Jeg stilte derfor disse spørsmålene underveis, og synes både datamaterialet svarte på problemstillingen min, utvalget hadde fyldige beskrivelser, prosessen er dokumentet underveis og ikke minst brukte jeg mye tid på systematisk arbeid med analysen.

### 3.5.3 Generaliserbarhet (overførbarhet)

I vitenskapen er det viktig å teste ut generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). I den positivistiske tradisjonen av samfunnsforskningen vil det være interessant å se på om funn fra studier av menneskelig atferd er generaliserbare og om de kan gjøres universelle. I en humanistisk tradisjon vil det derimot i større grad være fokus på at hver situasjon er unik.

Når vi snakker om kvalitativ forskning og forskningsintervjuet kan en utbredt innvendig være at det er for få informanter til at vi kan generalisere på bakgrunn av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Et motsvar på innvendingen kan være: «Hvorfor generalisere?» Det er dermed interessant og se på hvordan samfunnsvitenskapen blir ansett. Blir samfunnsvitenskapen sett på som en universell størrelse, som skal være gyldig over hele verden og til alle tider? Det kan være nødvendig og ha en mer pragmatisk, diskursiv og konstruktivistisk tilnærming der sosial kunnskap blir sett på som en mer variabel størrelse som er historisk og sosialt kontekstualisert når det gjelder verdensbilde og måter å forstå verden på. Med forholdsvis få informanter, vil det være vanskelig å trekke noen bastante

slutninger. Likevel kan informantenes perspektiv kaste lys over viktige sider ved relasjonen til læreren med tanke på læring og livsmestring.

#### 3.5.4 Refleksjoner knyttet til teorivalg

I arbeidet med denne masteroppgaven ble jeg tidlig rådet til å lese om livsmestring og hvordan utviklingen har vært de siste årene med implementeringen av dette i skolen. Jeg leste blant annet boka til Madsen (2020) om livsmestring på timeplanen. Den ene av veilederne mine rådet meg også til å lese om empowerment og jeg forstod at dette var sentralt for oppgaven. Fra en bekjent fikk jeg tips om å skrive om anerkjennelse med utgangspunkt i Honneth (2008), Jordet (2020) og Fallmyr (2020).

Det kom også innspill fra bekjente om å fokusere på den tredelte hjernen. Jeg ønsket en oppgave som lå mer innenfor feltet pedagogisk filosofi og valgte å utelate forskning på hjernen, selv om dette kunne vært interessant å se nærmere på. Derimot valgte jeg å lese og skrive om selvfølelse, resiliens og Sense of coherence (SOC), da jeg hadde en opplevelse av at det ville være relevant i arbeidet med intervjuene.

#### 3.6 Etske betraktninger

Kvalitative forskere er avhengig av at andre slipper dem til og gir tilgang til sine tanker gjennom intervjuene (Nilssen, 2012, s.144). I all kvalitativ forskning møter du derfor etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger gjennom hele forskningsprosessen.

*Forskningsetikk er et område av etikken som har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre. Det handler om å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultater (Dalland, 2012, s. 94).*

Etiske hensyn som må tas er hvorvidt informantene er i stand til å forstå egen situasjon og hvilket lys de stilles i. Det var viktig at informanten var myndige, samtidig ikke eldre enn at de kan huske godt egen skolegang. Gjennom intervjuprosessen var det viktig å være klar over at det kunne dukke opp minner som vekker ubehagelige opplevelser. På nettsiden til NSD (Norsk Statistisk Sentralbyrå) står følgende om informert samtykke:

*Som hovedregel skal det innhentes samtykke fra de som inkluderes i forskningen din. For at samtykket skal være gyldig, må det være frivillig, spesifikt, informert og utvetydig. Det betyr at de som inviteres til deltakelse må forstå hva samtykket gjelder*

Relasjonens betydning for læring og livsmestring for barn med spesielle behov

*og hvilke konsekvenser samtykke til deltakelse i forskningen din får. Det må ikke være tvil om at vedkommende har samtykket til å delta i din forskning (NSD, 2020).*

Det skal derfor også være mulig å trekke seg fra forskningen. Nettsiden til NSD holder fram at det skal være like enkelt å trekke seg som å forplikte seg til å være med på et forskningsprosjekt. Jeg søkte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2020) om forskningstillatelse i august/september og fikk svar etter et par uker.

### 3.6.1 Samtykke og konfidensialitet

Forskningsprosjektet ble diskutert med veilederne mine, men utenom det var det ingen som hadde kjennskap til materialet. Skulle det være tvil om framstilling av forskningsfunn ville jeg kunne diskutere dette med veilederne (Kvale & Brinkmann 2012, s. 96).

Før jeg gikk i gang med intervjuene sendte jeg et informasjonsskriv til alle informantene. Dette fikk jeg informantene til å lese gjennom og undertegne. Det var også mulighet til å få mer informasjon om intervjuene ved å henvende seg til veilederne mine. Det er også viktig at forskningen er kritisk og ærlig, at den streber etter å formidle sannheten i størst mulig grad (NESH, 2016).

*Forskningsaktivitet er streben etter ny kunnskap med kritisk og systematisk etterprøving og fagfellevurdering. Ærlighet, åpenhet, dokumenterbarhet og systematikk er grunnleggende forutsetninger for å nå dette målet (NESH, 2016).*

Det er viktig at forskningen er mulig å etterprøve og at den etterstreber å være sann og dokumenterbar. Dette har jeg forsøkt å etterstrebe gjennom hele arbeidet med denne oppgaven.

## 4.0 Funn og resultat (analyse)

Jeg vil i dette kapitlet presentere funn fra analysen. Jeg har benyttet med utgangspunkt i en fenomenologisk forankring, *meningsfortetting*, *koding* og *kategorisering* for å få frem informantenes egen forståelse og mening knyttet til lærerens relasjonskompetanse og dens

betydning for deres læring og livsmestring (Kvale & Brinkman 2019, s. 233-234).

Tilnærmingen i analysearbeidet viser en abduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2005, s.55) som innebærer en bevegelse mellom teori og empiriske materialet og gjennom dette spisses kodene, og det teoretiske rammeverket videreutvikles. En hermeneutisk forståelse og den hermeneutiske sirkelen ligger til grunn (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 73-74).

I arbeidet med dette har jeg hele tiden tatt utgangspunkt i problemstillingen:

*Hvilken betydning har relasjonen mellom lærer og elev for elever med spesielle behov med tanke på læring og livsmestring?*

Relasjon, livsmestring og læring er sentralt i problemstillingen, og jeg har tatt utgangspunkt i disse tre begrepene når jeg har gjennomført analysen. Jeg har også stilt følgende spørsmål til datamaterialet for å komme i dialog med materialet: Hva er det ved relasjonen til læreren som har fremmet livsmestring og læring? Hvilke egenskaper eller komponenter av relasjonskompetanse trekker informantene fram som sentrale hos sine lærere? Hva er det som gjør at disse lærerne gjorde inntrykk?

Jeg oppdaget i arbeidet med analysen at informantene beskrev fire egenskaper ved læreren som gikk igjen. Dimensjoner (underkategorier/sub-kategorier) ved disse fire hovedkategoriene presenteres under hver hovedkategori. Underkapitlene blir presentert etter de fire hovedkategoriene 4.1 Relasjon gjennom at læreren viser anerkjennelse, 4.2 Relasjon gjennom lærerens arbeid med å tilrettelegge for elevenes medvirkning, 4.3 Relasjon gjennom lærerens arbeid med å fremme motstandskraft og til sist 4.4 Relasjon gjennom lærerens arbeid med tilrettelegging for læring og mestring. Disse kategoriene viser på ulike måter informantenes forståelse av vesentlige kvaliteter ved relasjonen til læreren sett i forhold til deres læring og livsmestring.

#### 4.1 Relasjon gjennom at læreren viser anerkjennelse

Et tema som gikk igjen i informantenes beskrivelse, som en sentral dimensjon ved lærernes relasjon, var forhold som handlet om hvordan de opplevde at lærerne møtte de i ulike situasjoner. I intervjuene stilte jeg spørsmål som «*hva ved læreren din gjorde inntrykk?*» og «*hvilke egenskaper eller mangel på egenskaper hadde læreren din?*». Informantene uttrykte

viktigheten av hvordan de opplevde emosjonell støtte og å bli anerkjent av læreren sin. En av kategoriene ble *relasjon gjennom å vise anerkjennelse*. I det følgende kommer jeg til å utdype ulike sider ved *å vise anerkjennelse*.

#### 4.1.1 Lærere som strekker seg litt lenger

Informantene har forskjellig bakgrunn og utfordringer, men alle informantene vektlegger betydningen av at de opplevde at læreren «så dem» gjennom å strekke seg litt lenger.

Informantene trekker også fram forskjellige sider ved det å føle seg anerkjent gjennom at læreren strakk seg langt. De bruker uttrykk som at de føler seg *heldige som har hatt lærere som ser dem* (Informant A). Lærerne blir også omtalt som *omtenksomme og flinke til å se enkeltelever og behov* (Informant A og B).

Flere forhold trer frem som verdifulle erfaringer fra informantenes fortellinger. De nevner flest gode minner, men også triste forhold dukker opp. Det de alle er enige om er at lærerne er viktig, at det at lærerne strekker seg langt oppleves som å bli anerkjent av lærerne. Flere av disse lærerne har gjort stort inntrykk på dem og betydd mye. Informant B kunne fortelle om en lærer som så han og strakk seg litt ekstra for han ved å være støttekontakt en gang i uka.

*«Eh, jeg var hjemme hos denne læreren min en gang i uka der vi hadde leksehjelp og jeg på en måte ble en del av familien. Spiste middag sammen og alt sammen da, så for meg så var det en veldig viktig grunn til at jeg klarte å komme gjennom fagene som jeg skulle.»*

Informant B, september 2020

Denne ekstrainsatsen fra lærere ser ut til å være avgjørende for Informant B sin opplevelse i forhold til å klare å gjennomføre læring og faglige krav. Informant C forteller også om lærere som er *medgjørilige* og tar seg tid til å lære hvordan de skal bruke det tekniske utstyret hans. Han forteller også om svært gode lærerrelasjoner på kompetansesenter og høgskole. Han forteller at dette var viktig for hans trivsel og livsmestring.

#### 4.1.2 Læreren som viser evne til å stå i det over tid

Informant A og B forteller at de hadde flere av lærerne over flere år. Begge forteller om at de husker navnet på lærerne, som har betydd mye for dem og kan også forklare hvorfor lærerne gjorde inntrykk. Kontinuitet og utholdenhet er aspekt de viser til. Deltager A forteller om

betydningen av at hun opplevde at lærere var trygge når hun hadde det kjipt og ikke kunne konsentrere seg, som da hun fikk vite at faren var i fengsel. Hun forteller:

*«Hm, han «Bjørn» hadde jeg veldig god relasjon med, for at jeg var mye roligere. Eh, «Petter» på institusjonsskolen var litt mer turbulent for jeg var veldig turbulent. Så det var veldig sånn ene dagen så elska jeg han eh.. og dagen etterpå var jeg kjempesint og stod å kasta flasker etter han fordi jeg synes han var irriterende, men liksom vi snakka om det her for ikke så lenge siden, for når jeg ser tilbake på det nå, så ville jeg jo tenke at det egentlig var en god relasjon fordi at jeg var trygg nok til at jeg kunne blåse ut å være sint. Jeg hadde ikke gjort det hvis ikke jeg var trygg i relasjonen på det.»*

Informant A, september 2020

Utsagnet forteller oss om en relasjon som tåler både medgang og motgang. Informanten sier at hun verdsatte en relasjon, som var trygg nok til å romme både gode og mer krevende situasjoner, og som likevel varte over tid. I retrospekt ser hun at hun må ha følt seg ganske trygg på relasjonen siden hun turte å reagere som hun gjorde i sitatet over.

#### 4.1.3 Manglende anerkjennelse fra lærerne

Alle informantene fortalte om forholdet til jevnaldrende. Deltaker A forteller at hun savnet det, men ikke hadde overskudd til jevnaldrende i skoletiden. Hun hadde imidlertid venner på fritiden. Deltaker B fortalte om konfliktfylte mobberelasjoner, men utdypet ikke dette i stor grad. Deltaker C forteller om gode lærere og spesielt med tanke på det faglige har han hatt lærere som fulgte godt opp og har betydd mye for han, men forteller også om savn. Spesielt i forhold til hvordan han opplevde lærernes manglende evne til å hjelpe han til å ha relasjon til jevnaldrende. Han forteller om opplevelser som tyder på at han mente at lærerne sviktet i forhold til å hjelpe han med dette. Han fremhever flere ganger at han følte seg mer voksen enn de andre og at han kommuniserte mest med lærerne.

*«Ehm, og jeg pratet godt med lærerne mine. Dårlig, veldig dårlig til de jeg gikk i klasse med. Jeg har ikke noe svar på hva man kunne gjort med den sosiale biten, men det var det som var verst.»*

Informant C, september 2020

Selv om deltaker C hadde en god relasjon til lærerne savnet han at lærerne anerkjente han gjennom å ha mer fokus på det sosiale og dermed kunne bidratt til bedre hans sosiale kompetanse. Han savnet å ha venner på egen alder og mestre de sosiale kodene blant

jevnaaldrende. Han visste ikke hvordan lærerne og assistentene kunne bidra med dette, men det var gjennomgående et behov han uttrykte i hele intervjuet. Han understreket imidlertid at han møtte likesinnede og gode venner på kompetansesenteret, noe som ble gjentatt mange ganger, og virket viktig for hans generelle læring og livsmestring.

*Oppsummert:* Undersøkelsen viser at selv om informantene har svært forskjellig bakgrunn og utfordringer er det av stor betydning for alle informantene at de blir anerkjent av lærerne. Anerkjennelse eller mangel på anerkjennelse ser ut til å være opplevelser som setter spor. En relasjon med vekt på anerkjennelse i møte med elevene kan på bakgrunn av dette beskrives som å innebære at lærerne *strekker seg langt og tåler å stå i krevende utfordringer* over tid. *Manglende anerkjennelse fra lærerne* som støtte til jevnaldrenderelasjonen ser ut til å ha skapt et savn hos informantene for å bli sterkere sosialt. Informantene etterlyser mer anerkjennelse fra lærerne som hjelp til å vokse og bli flinkere på det sosiale.

4.2 Relasjon gjennom lærerens arbeid med å tilrettelegge for elevens medvirkning  
En sentral dimensjon ved relasjonen til lærerne, var forhold som handlet om hvordan lærerne tilrettela for medvirkning. Det er et tema som går igjen i alle informantenes intervju. Dette var også nærliggende siden informantene under intervjuene ble spurt om hvor mye de fikk være med å medvirke. De gav svar som pekte i retning av større og mindre grad av medvirkning. Denne kategorien viser ulike sider ved relasjon gjennom lærernes arbeid med tilrettelegging for elevenes medvirkning.

4.2.1 Lærerens tilrettelegging muliggjør elevens påvirkning på egen situasjon

Å bli myndiggjort av lærer til å ta egne valg ble gjort både gjennom deltagelse ved faglig tilpasninger og at lærerne benyttet alternative opplegg for å øke mestringsopplevelser.

Deltager A og C uttalte tydeligst at de var med å medvirke og ble sett på som medvirkende i forhold til både innhold, nivå og form på undervisningen. Informant A trakk fram hvordan lærerne var flinke til å bemyndige og tilrettelegge for henne når hun kom på skolen ved å ikke ha undervisning hele timen, men ha en balanse mellom arbeid og pauser tilpasset hennes kapasitet. Dette var gjort i samarbeid med eleven. De var også gode til å heie på henne og rose henne for det hun fikk til, istedenfor å fortelle henne det hun ikke fikk til.



*«Så når jeg slet med matematikken, men så da går vi og lager pizza og istedenfor å dele opp i desiliter, så deler vi opp i kvart og sånn og lager en rund pizza, skjærer den opp og spiser den. Det ble en fin greie. Hvor jeg ikke skjønnte at jeg lærte noe, men kom hjem etterpå å bare: Oi, men dette kan jo jeg for å det har vi hatt. Men jeg skjønnte det kanskje ikke for jeg var så skolelei. Også tror jeg det er viktig å finne den ene tingen som motiverer de. Fordi hvis du trenger spesialundervisning, så er det en grunn til det. Det er jo ingen som har lyst til å ha det.»*

Informant A, september 2020

Utsagnet forteller om en lærers tilrettelegging ved at eleven fikk delta og at dagen dermed ble gjennomførbar og at læring kunne skje. Det var praktisk tilrettelegging ved å samarbeide med eleven gjennom å endre fag og vanskelighetsgrad. Informanten forteller om lange perioder med stort skolefravær og det ser ut til at denne medvirkningen var en viktig motivasjonsfaktor for mestring og å holde ut. Dette vitner om en medvirkning som læreren hadde vært med på å godkjenne og tilrettelegge for, i hvert fall ifølge elevens opplevelse. Det var i stor grad viktig for informant A sin skolegang. Dette hadde også deltager C noen tanker om. På spørsmål om han fikk medvirke svarte informant C følgende:

*«Ja, hele veien også vi hadde sånn derre ja, det het ett eller annet vi hadde en sånn gruppe med synspedagoger og sånt som var med. Oppgjennom hele veien, så jeg fikk medvirke hele veien. Det var ikke sånne ting det stod på i det hele tatt. Det var litt kompetansen og så var det at jeg skulle ønske det var mer spesialgreier da og så ja. Også det sosiale for så vidt, men det var ikke sånn medvirkning og sånt. Det sto ikke på det, opplevde jeg da. Hehe..»*

Informant C, september 2020

Utsagnet gir en klar opplevelse av mulighet for å medvirke og å kunne delta med innspill. Informanten forteller også at han til tider var «lærer for lærerne» som ikke kunne benytte det utstyret han måtte ha for sin funksjonsnedsettelse. Han forteller videre i intervjuet om at han gjennom sin medvirkning ble en ressurs for lærerne.

#### 4.2.2 Påvirket ved å gjøre som de selv ville

Et annet forhold som trådte frem i informantenes fortelling var deres evne til å skape seg rom for egne behov og ønsker. Dette er noe alle informantene trekker fram at de gjorde, men mest uttalt var dette hos informant A og C. Flere av situatene gikk i retning av at informantene gjorde som de selv ville uten godkjenning fra lærer. Jeg velger her å kalle det indirekte

medvirkning, selv om det kan sies å være medvirkning med negativt fortegn, noe jeg kommer til å utdype mer i drøftingen. Det gav et rom for informantene til å vise at de ville påvirke egen situasjon. Informant C forteller om at han hadde en spesiell relasjon til lærerne ved at han mestret det tekniske utstyret bedre enn dem. Dette gav han også en frihet:

*«Det jeg sitter igjen med oppsummert er at lærerne har vært veldig medgjørlig og velvillig og sånt. Jeg har jo til dels fått viljen min. Hvis jeg ville noe fikk jeg som regel lov til det og har alltid klart det. Men til og med når læreren ikke ville det, så klarte jeg å få til det. Så det er på en måte ikke det det har stått på.»*

Informant C, september 2020

Informant C forteller om stor grad av frihet og rom for å gjøre som han selv ville. Også informant A forteller at hun påvirket egen skolegang gjennom å si sin mening og også gjennom å være skolelei og utebli fra skolen. Manglende motivasjon for arbeidet gjorde at lærerne ble nødt til å finne alternativer til det vanlige opplegget. Hun forteller også om at hun fikk ha musikk istedenfor matematikk. Dette og flere andre eksempler viser at også hun fikk påvirke gjennom å gjøre det hun selv ville.

### **Oppsummert:**

Undersøkelsen viser at alle informantene opplevde det som betydningsfullt i større eller mindre grad å være med å påvirke og medvirke i tilrettelegging av skoledagen. Med *lærere som tilrettela for medvirkning* gjennom kortere økter og endret innhold klarte informantene bedre å gjennomføre skoledagene og faglige krav. En av informantene ble også en ressurs for lærerne gjennom sin kompetanse. De forteller også at de var gode til indirekte medvirkning gjennom å skape seg rom og skaffe seg stor frihet til å i flere tilfeller ved å *gjøre som de selv ville*. Dette ser ut til å gi de en opplevelse av kontroll og motivasjon tross store utfordringer. Det er likevel grunn til å diskutere om dette kan kalles ansvarlig medvirkning.

### 4.3 Relasjon gjennom lærerens arbeid med å fremme motstandskraft

Et tema som gikk igjen i informantenes beskrivelse, som en sentral dimensjon ved lærernes relasjon, var forhold som handlet om å takle de utfordringer og krav informantene møtte. Lærernes arbeid med å fremme motstandskraft ble derfor en av de fire hovedkategoriene.

#### 4.3.1 Lærerne som fremmer et godt selvbilde og mestringstro

På spørsmål om hvordan de ville beskrive seg selv omtalte alle seg selv i positive ordelag.

Informant A fortalte om verv, arbeid og mamma-rollen hun står i. Hun beskriver seg selv som *omsorgsfull og flink til å se de rundt seg og elsker å studere*. Informant B benytter ord som at han er *rolig, snill, stort sett godt humør, glad i å lære nye ting*. Informant B og C var fornøyd med fullført skolegang, jobb og nettverk. Informant C sier følgende på spørsmål om hva han er stolt av:

*«Det må være at jeg har fullført masteren på normert tid og vært i jobb en god del år egentlig, (smiler og ler). Alt som har vært etter ungdomsskolen har jo vært veldig slag i slag og på normalen. Det er ikke så vanskelig å finne gode måter å løse ting på altså.»*

Informant C, september 2020

Utsagnene forteller om informanter som ser på seg selv med mange muligheter og gode personlige egenskaper. Alle tre informantene snakket også åpent om grunnen til at de mottok spesialundervisning og ville anbefalt dette til andre, selv om det var hendelser de gjerne kunne vært foruten. Utsagnene viser tre informanter som opplever at de har et relativt godt selvbilde og høy mestringstro. Flere av dem forteller om lærere som gav de troen på at de kunne mestre.

*«Samme med han «Bjørn» og, han var veldig flink til å se. Jeg husker jeg kom opp i norsk eksamen i tiende klasse skriftlig. Jeg var så lei meg, og dette kommer ikke til å gå. Han bare.. «Vi får det til!» Gjorde seg tilgjengelig så jeg kunne ringe han på kvelden til og med hvis jeg trengte det.»*

Informant A, september 2020

Utsagnet framhever at eleven fikk en mestringstro gjennom en opplevelse av en god relasjon til en lærer, som var tilgjengelig og tilstede for henne.

#### 4.3.2 Mulighet til å bruke egne erfaringer

Alle informantene forteller om framtidsutsikter, som peker i retning av at deres erfaringer til tross for at livet har vært krevende, har gitt de verdifull ballast og noe å gi videre. De forteller om lærere, som har støttet dem og gitt de erfaringer de kan bruke til å hjelpe andre. Dette er sentralt for alle de tre informantene. Informant A forteller om hvordan hun ønsker å være tilstede for ungdommer, og at hun er det i sin jobb nå hvor hun jobber i en kirke. Informant B jobber som lærer og assistent for elever med spesielle behov og opplever det som meningsfylt,

mens informant C forklarer at han ønsker å bety noe for sine framtidige barn. Om hva han tenker om framtiden sier han:

*«Forhåpentligvis er den ganske lys. Nei, jeg håper jo at hvis jeg får barn en gang, så håper jeg at de slipper dette her, fordi det er så mye mas..... Altså i den konteksten der så hvis det blir sånn at jeg får et barn som ser dårlig vil jeg vurdere at de begynner på en skole hvor mange andre også gjør det. Eller på en skole hvor mange har spesialundervisning for at det skal bli mindre unormalt da.»*

Informant C, september 2020

Utsagnet forteller om negative erfaringer og læring, som har blitt gjort om til noe som kan benyttes til positiv mestring. Felles for alle informantene var at de ønsket å bety noe for flere enn seg selv. Alle forteller at de på ulik måte ønsker å være en ressurs for andre.

#### 4.3.3 Lærerne bidrar i liten grad til at elevene reiser seg etter mobbing

Både informant B og C trakk fram at de hadde blitt mobbet på skolen. De trekker begge fram at lærerne kunne gjort mer for å gripe inn og stoppe dette. Informant B ble mobbet av andre elever på skolen, mens informant C ble mobbet av medelever i klassen og det dreide seg primært om utestenging:

*«I starten var det kult å ha masse utstyr, men etter hvert så ble det bare mas. Det ble ganske fort sånn at jeg skilte meg ganske mye ut. Vet ikke om jeg skal si at jeg ble mobbet i klassen, men det var ikke så langt unna en periode. Og på en måte ble litt sånn, veldig svak. Ble egentlig litt sykeliggjort. Så når man er sånn 13-14 år, 12-13 år, så er ikke det så veldig gøy. Være så markert mye svakere enn alle andre..... Altså jeg opplevde jo at de gangene jeg var på kompetansesenteret at det var mye mer givende enn det jeg kunne få til ellers. Og sånn sosialt opplevde jeg at på kompetansesenteret at jeg fikk en helt annen posisjon. Alle var svake. (Førerhunden kommer og forstyrrer. Han kjedet seg nok litt.) Jeg husker at jeg satt veldig pris på disse kompetansetreiene, altså når vi var på kompetansesenter på sånn klassetrinnskurs. Skulle gjerne ønske meg mere sånne ting.»*

Informant C, september 2020

Informanten forteller om hvordan han opplevde oppturene på kompetansesenteret og at han her fikk det han ellers savnet på lokalskolen. Han fikk en posisjon blant de jevnaldrende. Dette satt han stor pris på. Det ble en kontrast til den vanlige skolehverdagen.

#### 4.3.4 Skole-hjem-samarbeid

Informantene beskriver betydningen av relasjonen til lærere med tanke på læring og livsmestring hos elever med spesielle behov. Alle informantene nevnte andre betydningsfulle

personer, som også kan ha betydning for deres mestring og læring. Informant B fikk, som tidligere nevnt, komme hjem til sin lærer en gang i uka (støttekontakt) og informant C forteller om foreldre var veldig støttende og nesten var mer «bekymret enn han selv» for hvordan det gikk på skolen. Informant A fortalte om fosterforeldre som bidro til hennes selvstendigjøring;

*«Også hadde jeg en kjempefordel med en fostermamma som jobbet i PP-tjenesten, så jeg fikk veldig mye oppfølging både hjemme og på skolen, så hvis jeg var usikker på noe så spurte jeg fostermor «Hva tenker du om dette her? Er det sånn det skal være?» Og hvis hun da var uenig i det, ikke sant, så kunne hun prate med skolen eller fortelle meg hvordan jeg skulle ta det opp, så jeg fikk det jo fra så mange kanter liksom.»*

Informant A, september 2020

Utsagnet sier noe om å ha flere rundt seg og at det er sammenheng mellom det som skjer på skolen og det som skjer hjemme. Informant A forteller også om fosterhjemmets anerkjennelse av læreren som sa: «*Han du har nå er god. Han ser deg*». Dette samarbeidet bygde opp under det læreren kunne bidra med på skolen.

#### 4.3.5 Aldri gi opp

Alle informantene forteller om hendelser som viser at de tar nye utfordringer til tross for mye motgang. Informant A forteller om flere krevende og vanskelige situasjoner gjennom oppveksten med *flytting, nye bosteder og nye skoler*, men likevel fortsetter hun med utdanning og arbeid. Informant C har til tross for sin funksjonshemning (blind) tatt høyere utdanning. Informant B forteller om vansker som gjør det tungt for han å konsentrere seg og forstå situasjoner, men har gjennom ungdomstiden fått mange gode venner og jobb. Han nevner at interessene hans med slektsforskning som nummer en, ble ansett som sært av de fleste, med unntak av en betydningsfull lærer. Hun var støttekontakt for informant B og hadde en ektemann med tilsvarende hobby. Han sier følgende om læreren:

*«Spesiallæreren min var en person som lærte meg å ikke gi opp, uansett hva. Det har jeg aldri gjort heller. Andre lærere jeg hadde var mer at de påpekte hvor spesielt alt jeg var interessert i var, men hun tok meg på alvor som den jeg var.»*

Informant B, september 2020

Læreren var med på å lære han å være utholdende. Hun godtok han også som han var, og viste han respekt. Det å være utholdende er egenskaper han trekker fram at han er glad for også i

sin nye jobb, som lærer og assistent for elever med spesielle behov. Lignede erfaringer viser også de andre to informantene til. De forteller alle om glede ved ha fått seg utdanning og arbeid og at de gjerne kan tenke seg å studere videre.

### **Oppsummert:**

Funnene viser at det å ha lærere som er med å legge til rette gjennom å fremme motstandskraft ser ut til å være sentralt. Informantene framhever lærernes arbeid med å *styrke selvbilde og mestringstro* som veldig positivt og samtidig som *lærerne bidrar i liten grad til at eleven reiser seg etter mobbing. Muligheten til å bruke egne erfaringer* i møte med andre trekkes derimot fram som viktig. Selv om lærerens relasjon til informantene her er i fokus er det likevel vesentlig å nevne sammenhengen informantene ser med andre betydningsfulle personer, og at dette ser ut til å påvirke relasjonen de har til lærere på skolen. Spesielt er *skole-hjem-samarbeidet* nyttig. Det å ha relasjoner og lærere rundt seg som heier på dem og som ønsker at de skal lykkes, ser ut til å fremme motstandskraft og ønske om aldri å *gi opp*.

4.4 Relasjonen gjennom lærerens arbeid med tilrettelegging for læring og mestring  
Et tema som gikk igjen var hvordan lærerrelasjonen tilrettela for læring og mestring, og utgjør her den siste hovedkategorien. Et felles utgangspunkt for informantene var behovet for spesialundervisning. Alle informantene fortalte at de hadde behov for spesiell tilrettelegging enten fysisk utstyr, støtte i fag eller forhold knyttet til det psykososiale. Hvordan lærerne bygde relasjon gjennom dette er her i fokus.

#### 4.4.1 Mulighet til å få alternative opplegg

Spesialundervisningen og relasjonene til lærerne som utførte denne, var spesielt positiv for informant A og B. Informant B nevnte at han fikk mye støtte og hjelp i matematikk. Det var helt avgjørende for hans skolegang, ifølge han selv.

*«Jeg fikk spesialundervisning i matematikk, så hadde jeg da en mattebok som jeg tok på nytt igjen, så når jeg da var ferdig med barneskolen, så lå jeg egentlig to år etter de andre, men rent pensummessig, så lå jeg egentlig ett år bak.»*

Informant B, september 2020

Informantens utsagn forteller om et strev med matematikk og at læreren i spesialundervisning klarte å tilrettelegge ved å justere planer og pensum, slik at det ikke ble for stort avvik til de andre elevene på samme trinn. Informant B smilte bredt når han fortalte om hvordan læreren hadde hjulpet han til å bytte ut matteboka.

Informant C fortalte derimot om en skolegang preget av mye ensomhet i forhold til det sosiale. Han mente lærerne hadde mer å gå på i forhold til å tilrettelegge med kurs og trening på sosiale ferdigheter. Han fikk god tilrettelegging i fag, god oppfølging hjemme og lærere som til dels møtte han på det faglige. Lærerne klarte ikke godt nok å gi han mestringsopplevelser på det sosiale, noe han imidlertid fikk de gangene han fikk alternative opplegg og fikk gå på kurs på kompetansesenteret. Informant C tar et historisk tilbakeblikk til tiden det var spesialskoler og forteller følgende:

*«De som har gått på sånne (spesial) skoler og har hatt en helt annen tilnærming til spesialundervisning. De ville jo si at det er en fordel å gå integrert i lokalskolen for da får man mange flere muligheter. Når man gikk på spesialskole ble alle enten pianostemmere eller kurvmakere, liksom. Mens nå blir blinde like mange forskjellige ting som alle andre. Så på en måte er altså muligheten mye større når man har gått integrert skole, så sånn sett er det fordel å ha gjort det, men det er vanskelig. Jeg kunne tenke meg at man brukte mer tid på sånne spesialting i skolen (mer sosialt samvær med jevnaldrende elever med like utfordringer), altså i integrert skole. Sånn som at jeg nevnte at jeg satt veldig pris på kompetansesenteret og disse klassetrinnskursene.»*

Informant C, september 2020

Utsagnet forteller om et stort savn etter mer samvær med elever som hadde noe av de samme utfordringene og gjennom dette kunne oppleve fellesskap og læring. Det alternative opplegget var svært viktig for informant C. Det er et tankekors at han trekker fram spesialskoler som et forbilde på sosial inkludering.

#### 4.4.2 Lærerens evne til å møte eleven der den er («å tune seg inn»)

Informantene fortalte om ulike hendelser som viser en fleksibel holdning hos lærerne. Det er spesielt evnen til å møte eleven der den er, det vil si å tune seg inn, som er viktig for flere av informantene. Informant B forteller om en lærer som klarte å møte han på hans behov for å få konkrete og grundige forklaringer og *ikke gå for fort frem*. Informant A framhevet en holdning som muliggjorde å endre planer etter *dagsform, motivasjon og interesser*. Spesielt

ved situasjoner hvor informanten hadde opplevd større og krevende hendelser var det svært viktig med en lærer som kunne endre planene og møte eleven der den er.

*«Og hvis jeg var lei og synes livet var skikkelig kjipt, så hadde han forståelse for det. Da pushet han ikke inn i ting jeg ikke ville. Jeg var skikkelig sint på han når jeg fikk vite at pappa satt inne. Ordentlig forbanna og da gikk det utover han. Jeg prøvde å slå han fordi jeg var så sinna. Og da sa han, dette var i begynnelsen av desember. «Nå går du hjem. Også tar du deg juleferie. Nå trenger du to uker. Nå trenger du å hvile litt.» Og da trodde jeg at jeg ble utvist. Og har levd i alle år og tenkt «utvist fra institusjonsskole, hvem gjør det?». Folk ruset seg på skolen og ble ikke sendt hjem. Også har jeg snakket med han i ettertid og funnet ut at det var fordi han så hvor sliten jeg var og det var ikke noe poeng i å sende meg på skolen. Jeg kom ikke til å lære noe heller, uansett. Da var det bedre at jeg fikk puste litt og slappe av litt.»*

Informant A, september 2020

Informant A forteller om krevende situasjoner hvor lærer var handlekraftig og satt læreplaner til side på bakgrunn av det han (læreren) opplevde om hennes behov. Flere informanter har utsagn som peker på lærere som fraviker planer og ordinære mål i takt med elevens kapasitet og dagsform.

#### 4.4.3 Relasjon gjennom arbeid med tilhørighet i skolen

Informant A og C understreker flere ganger hvordan lærerne jobbet med å få de til å kjenne tilhørighet. Hun fortalte også i intervjuet om en opplevelse fra da hun bodde i fosterhjem og gikk på en ny skole:

*«Han var så kul da, for liksom han var mer for meg enn bare at jeg skulle ha spesialundervisning for jeg hadde i tillegg flytta inn i et nytt hjem og en ny by. Det var veldig mye på en gang og da hadde han en veldig viktig rolle for meg. Sånn som at han tok meg med en gang, husker jeg, når jeg hadde flytta i fosterhjem. Tok meg med på kjøretur rundt i den nye byen. «Dette her er den nye byen.» Prøvde liksom å integrere meg litt i byen da og da husker du det veldig godt.»*

Informant A, september 2020

Det er liten tvil om at læreren her gikk utenfor lærerplanen og sin vanlige rolle. Hun forteller også at læreren hang opp supporter-effekter på laget hun heiet på i klasserommet, for at hun skulle kjenne seg igjen. Tilhørigheten læreren la til rette for ser ut til å ha skapt en positiv relasjon og noe informanten husker godt i ettertid. Informant C trekker også fram hvordan han har fått veldig god tilrettelegging og dermed tilhørighet under utdanninga si på høgskolen.



*«Det er fascinerende da. Nå har jeg gått på en høgskole og på videreutdanning der. Jeg har hatt med hunden der, han er sikkert Norges smarteste bikkje. Det er noe med når man betaler mye for det og det er mye ressurser til det, så er det også veldig lett for det. Det var ikke noe problem for dem at jeg hadde med bikkja og de gikk og luftet den i lunsjen»*

Informant C, september 2020

Denne tilretteleggingen og ekstraservicen var noe informant C skrøt veldig av og gav han tilhørighet på høgskolen. Han var også veldig stolt over å ha fullført en masterutdanning på normert tid. Denne tilretteleggingen i utdanningssystemet betegnes som uvurderlig. Han forteller at hunden er tross alt hans øyne og viktigste hjelpemiddel. Han understreker også at han skulle ønske lærerne på lokalskolen hadde møtt han og fått han til å oppleve tilhørigheten på denne måten tidligere.

### **Oppsummert:**

Alle informantene hadde spesialundervisning og hadde behov for ulike type tilrettelegging for å få til læring. Det å få tilrettelagt *alternative opplegg* ser ut til å være nødvendig for læring for alle tre informantene. Både gode og mindre gode opplevelser trekkes frem av informantene. Det å få *alternative opplegg* ser imidlertid ut til å være bra for alle tre informantene. *Lærerens evne til å møte eleven der den er* var sentralt for flere av informantene både for å få informantene på skolen, delta i undervisning, komme seg gjennom fag og/eller oppleve sosial mestring. Lærere som evnet å tilrettelegge for *tilhørighet* ser også ut til å være svært sentralt med tanke på å en tilpasset tilrettelegging.

### 4.5 Helhetlig relasjonskompetanse

Jeg skal nå si litt om hvordan jeg kom frem til kjernekategoriene. Dette kunne vært beskrevet også under kapittel 3.4.3 (Meningsfortetting, koder og kategorisering), men etter anbefaling fra min veileder har jeg utdypet det her. Når jeg hadde analysert alle intervjuene i naturlige enheter, meningsfortetting og koding, så sorterte jeg intervjuene i fire kategorier. Det kaller vi aksial koding (Nilssen, 2021, s. 79). Deretter var det en kjernekategori som utpekte seg og som var felles for alle. Det er med andre ord det vi kaller selektiv koding (Nilssen, 2021, s. 79). En felles kategori som ble tydelig og gikk som en rød tråd gjennom alle kategoriene var

kjernekategori en *helhetlig relasjonskompetanse*, som innebar at læreren på ulike måter hadde øye for at elevene hadde behov for noen annet eller ekstra utfra en helhetsvurdering. Denne røde tråden vil jeg synliggjøre ved noen eksempler fra de fire hovedkategoriene:

Hovedkategori 1) som handler om lærerens anerkjennelse viser tegn på at en helhetsvurdering er gjort: «*Eh, jeg var hjemme hos denne læreren min en gang i uka der vi hadde leksehjelp og jeg på en måte ble en del av familien.....så for meg så var det en veldig viktig grunn til at jeg klarte å komme gjennom fagene som jeg skulle*» (Deltager B).

Hovedkategori 2) gir mulighet til medvirkning utover det forventede, gjort på bakgrunn av en vurdering av helheten: «*Det jeg sitter igjen med oppsummert er at lærerne har vært veldig medgjørlig og velvillig og sånt. Jeg har jo til dels fått viljen min. Hvis jeg ville noe fikk jeg som regel lov til det og har alltid klart det*» (Deltager C).

Hovedkategori 3) handler om å fremme motstandskraft og viser til kvaliteter hos lærer som skaper mestringstro gjennom en lærer som ser hele mennesket med respekt: «*Andre lærere jeg hadde var mer at de påpekte hvor spesielt alt jeg var interessert i var, men hun tok meg på alvor som den jeg var*» (Deltager B).

Hovedkategori 4) handler om tilrettelegging utover forventet og mye tyder på for å ivareta helheten: «*Og hvis jeg var lei og synes livet var skikkelig kjipt, så hadde han forståelse for det. Da pushet han ikke inn i ting jeg ikke ville*» (Deltager A).

Gjennom granskingen av konteksten dette er skrevet i (transkribert), ser det ut til at relasjonsbyggingen er gjort i vurdering med *hele* mennesket for øyet. Derfor var første tanken på en kjernekategori at dette handlet om en evne til å skape relasjon gjennom å se helhet. Ved nærmere gransking og abstrahering av denne kjernekompetansen er det dermed nærliggende å kalle kjernekategori en *helhetlig relasjonskompetanse*. Dette kommer jeg mer tilbake til i drøftingen.

## 5.0 Drøfting

I denne oppgaven har jeg undersøkt informantens forståelse av betydningen relasjonen til lærer har for deres læring og livsmestring. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvilken betydning har relasjonen mellom lærer og elev for elever med spesielle behov med tanke på læring og livsmestring?*

Informantene peker på fire forhold i relasjonen til læreren, som i deres livsverden ser ut til å være essensielle om læring og livsmestring skal finne sted. Drøftingskapittelet er bygd opp etter underkapitler og følger hovedkategoriene i funnkapittelet, men med nye overskrifter.

Det er de følgende hovedkategoriene som danner overskriftene i dette kapittelet: 5.1 Anerkjennelse eller krenkelse fra lærer, 5.2 Medvirkning eller ta seg til rette – er elevenes stemme alltid viktig?, 5.3 Motstandskraft, mestringstro eller resignasjon – hvordan blir fremtiden? og 5.4 Ordinær tilrettelegging eller spesialundervisning – med relasjon i fokus. I kapittel 5.5 drøftes kjernekategoriene *Helhetlig relasjonskompetanse* – en nødvendighet for å fremme læring og livsmestring hos elever med spesielle behov? Drøftingen i dette kapitlet vil ta utgangspunkt i funnene i studien drøftet opp mot eksisterende teori, tidligere forskning og sentrale føringer.

### 5.1 Anerkjennelse eller krenkelse fra lærer

I dette avsnittet vil jeg se på funnene i kap. 4.1 om anerkjennelse. Funnene viser at anerkjennelse fra læreren er viktig for elevene, særlig i situasjoner der de hadde det vanskelig. Mangel på anerkjennelse er også en opplevelse som setter spor. En relasjon med vekt på anerkjennelse i møte med elevene kan på bakgrunn av dette beskrives som å innebære at lærerne *strekker seg langt og tåler å stå i krevende utfordringer over tid. Manglende anerkjennelse fra lærerne som støtte til jevnaldnderelasjonen* ser ut til å ha skapt et savn hos informantene for å bli sterkere sosialt. Jeg vil drøfte de tre underkategoriene i hovedsak opp mot anerkjennelsesteorien til Honneth (2008) og Jordet (2020).

Informantene viser at selv om de har svært forskjellig bakgrunn og utfordringer, er det av stor betydning for alle informantene at lærerne anerkjente de gjennom å strekke seg lenger og stå i relasjonen over tid. De forteller om kvaliteter ved relasjon til læreren som er i tråd med det vi finner i betydningen av anerkjennelse hos Jordet (2020). Ifølge Jordet (2020) er å respektere, rose og påskjønne å anerkjenne det den andre gjør som noe viktig og betydningsfullt (Jordet, 2020, s. 86). Informantene forteller om lærere som strekker seg langt og har evne til å stå i ting over tid. De mener de var heldige som har hatt lærere som ser dem (Informant A), og at de var omtenkssomme og flinke til å se enkeltelever og behov (Informant A og B). Dette samsvarer med kjærlighetsdimensjonen i Honneths (2008) anerkjennelsesteori hvor nettopp omsorg, varme og empati i nære primære relasjoner (den private sfære) er viktig.

Informantene fortalte om lærere som *strekker seg litt lenger* og en fortalte at han ble invitert hjem en gang i uka til læreren, som også var støttekontakt, hvor de også spiste middag sammen. Disse handlingene viser omsorg og kjærlighet som ifølge Honneth (2008) gir grunnlag for en *trygg* selvfølelse. Det er likevel naturlig å stille spørsmål ved lærerens behov for å strekke seg så langt. Kan det skape en urealistisk forventning til andre lærere om å yte så stor innsats? På den andre siden kan det muligens være avgjørende for en elev i krise eller vanskelige situasjoner. Dette kan også betraktes fra en annen synsvinkel, nemlig at dette er elever som har rett på spesialundervisning etter Opplæringslovens §5-1 (Opplæringsloven, 1998, § 1-5). Derfor vil det være et begrenset antall elever som har behov for en så omfattende imøtekommenhet og anerkjennelse. Det er stor grunn til å anta at dette har vært viktig for at disse elevene har mestret en vanskelig og tildeles uhåndterlig tilværelse.

Til tross for at alle informantene opplevde anerkjennelse fra en eller flere lærere, forteller også informant C om et savn etter å bli anerkjent når det gjaldt det sosiale. Han fikk gode opplevelser på kompetansesenteret, men i det daglige livet på skolen savnet han lærere som hjalp han med det sosiale. Honneth (2008) understreker at det å oppleve en uriktig behandling av andre handler om manglende anerkjennelse eller fornedrelse, noe han strekkes så langt som å betegne det som en krenkelse. Informant C nevner gjentatte ganger at han savner hjelp til det sosiale livet med jevnaldrende. I følge Honneth (2008) er dette en av fem typer krenkelse; å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet hvor dette kan føre til tap av selvverdsetting.

Denne typen krenkelse fører også med seg en innskrenkning i subjektets handlingsfrihet og rom til selvhevdelse (Honneth, 2008). På den ene siden forteller informantene til en stor grad

av anerkjennelse fra sine lærere, og kan ses på som medvirkende til at de har klart seg bra, mens på den andre siden ser vi av informant C sine fortellinger tolke dette savnet som krenkelse og tap av selvverdsetting. De gode opplevelsene på kompetansesenteret har vært avgjørende for hans livsmestring og læring. Madsen (2020) gjør oppmerksom på viktigheten av at livsmestring i skolen ikke blir et individuelt ansvar. Vi må derfor stoppe opp og vurdere hvem som har ansvar for slike savn etter sosial tilhørighet vi ser her. Slik at livsmestring blir et prosjekt man ikke mestrer og blir en tilleggsbelastning. Lærer med stor vekt på anerkjennelse vil imidlertid se ut til å kunne virke som en motvekt, hvor læring og livsmestring tross noen nederlag kan finne sted.

#### 5.2 Medvirkning eller ta seg til rette - er elevens stemme alltid viktig?

Funnene viser at elevene var fornøyde når de fikk være med å medvirke, men at det var ulik grad av medvirkning hos de forskjellige informantene. Kapittel 4.2 handlet om i hvor stor grad informantene fikk medvirke i sin hverdag og drøftes her. Noen av informantene fikk være med å medvirke ved at de hadde *lærere som tilrettela for medvirkning* gjennom kortere økter og endret innhold, og med det klarte informantene bedre å gjennomføre skoledagene og faglige krav. De forteller også at de var gode til indirekte medvirkning, gjennom å skape seg rom og skaffe seg stor frihet til å i flere tilfeller å *gjøre som de selv ville*. Dette ser ut til å gi de en opplevelse av kontroll og motivasjon tross store utfordringer. Det er likevel grunn til å diskutere om dette kan kalles ansvarlig medvirkning. Jeg har i hovedsak drøftet dette opp mot teorier om medvirkning fra Askheim & Starrin (2007) og Danielsen (2000)

Intervjuene viser at alle informantene opplevde det som betydningsfullt å medvirke i tilrettelegging av skoledagen. Med *lærere som tilrettela for medvirkning* gjennom kortere økter og endret innhold, klarte informantene bedre å gjennomføre skoledagene og faglige krav. Det samstemmer med det Askheim & Starrin (2007, s 29) peker på når de viser at empowerment handler om mestring. Det handler om å lære seg å leve med sine utfordringer og mestre hverdagens utfordringer, og dermed oppleve kontroll over eget liv. Ekstra viktig var det å medvirke når informantene hadde spesielt krevende livssituasjoner. Utsagnene forteller at det gav i tillegg til kontroll, mestring og motivasjon. Her likestille på mange måter «brukerkunnskap og fagkunnskap» og maktbalansen forskyves (Askheim & Starrin, 2007).

Fagpersonens rolle endres til å være en samtalepartner på likefot med den hjelpetrequende. En av informantene fremhever også at han ble en ressurs for lærerne gjennom sin kompetanse. Dette er i tråd med det Danielsen (2000) understreker, at empowerment handler om frihet og samarbeid som igjen kan *frigjøre ressurser*.

Informantene forteller på den ene siden om en medvirkning som ble tilrettelagt av lærer, på den andre siden forteller funnene at de også var gode til å skape seg rom og skaffe seg stor frihet til å i flere tilfeller ved å *gjøre som de selv ville*. Danielsen (2000) peker på tre forhold ved empowerment: *Å gi makt til, å gjøre i stand til og å tillate*. Det kan se ut til at lærerne i denne undersøkelsen både *gav de makt til og tillot de* å ha stor grad av deltagelse. Hvorvidt de *var gjort i stand* (Danielsen, 2000) til denne medvirkningen er det imidlertid grunn til å reflektere over. En aktuell problemstilling å stille i denne sammenheng er: Fikk de så stor frihet for å unngå protester og bråk eller var det en veloverveid tillatelse fra lærernes side?

Flere av informantene forteller om krevende livssituasjoner, situasjoner som jevnaldrende flest ikke opplever. Det fortelles om forhold knyttet til personlige utfordringer og begrensinger, men også utfordringer utenfor de selv. Danielsen (2000) understreker nettopp at empowerment bør benyttes som en *strategi* for å bedre psykososiale forhold. Hun synliggjør også at det krever at lærere blir mer lydhøre overfor eleven slik at eleven kan vokse (Danielsen, 2000). Hun peker dermed i retning av en positiv *gevinst* for enkeltindividet, og ikke først og fremst misbruk av makt for kun å oppnå kortvarige fordeler.

Disse dilemmaene om frihet kontra styring har også preget noe av kritikken rundt empowerment-tanken, hvor selvrealisering ofte blir en slagside i debatten uten å sette dette i sammenheng med sosiale relasjoner eller strukturer (Askheim & Starrin, 2007, s 29). Parallelt med dette pågår det en debatt blant lærere omkring hvor mye elevene skal og bør uttale seg om læringsmiljøet sitt (Opplæringsloven, 1998, §9a), og om hvorvidt elevenes stemme får litt for mye rom. Det er viktig at elevens stemme ikke går på bekostning av lærerens handlingsrom og autoritet som fagperson. Likevel er det viktig å løfte opp denne debatten til å handle om noe mer enn rettigheter; nemlig muligheter til å utvikle seg, ta ansvar og bruke sine ressurser. Det fordrer at læreren har elevens beste i tankene og kan bygge relasjoner hvor elevene får rom gjennom å medvirke. Funne viser at rom for medvirkning er noe av

forutsetningen for læring og livsmestring for disse informantene. Kanskje nettopp fordi de hadde større utfordringer enn de fleste andre elever var dette spesielt viktig.

### 5.3 Motstandskraft, mestringstro eller resignasjon - hvordan blir fremtiden?

Det var flere sider ved mestringstro og positivt selvbilde, som kom fram i funnene under kapittel 4.3. Funnene viser at det er sentralt å ha lærere som er med på å fremme motstandskraft. I denne kategorien framhever informantene at lærernes arbeid med å *styrke selvbilde og gi mestringstro* var veldig positivt og kan antas at gav dem motstandskraft. Samtidig viser funnene at *lærerne bidrar i liten grad til at eleven reiser seg etter mobbing*. Relasjoner som stimulerer til å *bruke egne erfaringer* i møte med andre, trekkes imidlertid frem som betydningsfullt. Funnen viser også at det er andre betydningsfulle voksne som har hatt positiv innvirkning på informantene, selv om oppgavens fokus er relasjonen til læreren. Spesielt er *skole-hjem-samarbeidet* nyttig. Det å ha lærere og andre rundt seg som ønsker at de skal lykkes, ser ut til å fremme motstandskraft og ønske om aldri å *gi opp*. Jeg har i hovedsak i dette avsnittet valgt å drøfte funnene opp mot teori om resiliens og salutogenese fra Øiestad (2017), Rutter (2000), Olsen & Traavik (2010) og Antonovsky (1987).

Informantene forteller om seg selv med positive beskrivelser, og at de har tydelige fremtidsønsker. Informant A forteller om en lærer som stilte opp i forkant av en eksamen og gjorde seg tilgjengelig sånn at hun skulle mestre eksamen. Det er grunn til å anta at det var med på å styrke hennes selvfølelse (Øiestad, 2017). Informantenes livsverden handler også om å stå på og ikke gi opp. Informant B forteller at han hadde en lærer som lærte han å ikke gi opp. Han forteller med stolthet at det har han aldri gjort heller. Det er tydelig at han har et godt selvbilde og tro på seg selv, noe som vektlegges hos Øiestad (2017). Øiestad (2017) framhever viktigheten av et godt selvbilde, både med tanke på prestasjoner og for å mestre tilværelsen generelt. Hun trekker fram at det er sentralt å ha fofeste i sin egen tilværelse i møte med andres virkelighet, noe som var synlig i intervjuene med informantene.

Alle informantene så ut til å ha en opplevelse av mening og evne til å se det store bildet. De hadde et avklart forhold til egne utfordringer og snakket relativt uanstrengt om disse. Informantene fortalte også at de kunne anbefale spesialundervisning til andre og de har klart seg godt i ettertid. Det er interessant å se at de til tross for egne utfordringer, har klart seg så

bra og på mange måter mestrer livet. De har ikke resignert. Rutter (2000) fremhever at resiliens handler om klare seg til tross for risiko. Det er med andre ord grunn til å anta at det er noen beskyttelsesfaktorer, som har vært utslagsgivende for at disse informantene har klart seg. Ikke minst er det på bakgrunn av funnene i informantenes uttalelser god grunn til å anta at deres lærere har vært «betydningsfulle andre». Vi kan si at mestring er en viktig del av resiliens, men det rommer ikke risikodimensjonen som i dette tilfellet vises i form av utfordringene informantene hadde. Resiliens handler også om å være en «survivor» (Olsen & Traavik, 2010) eller overlever noe som kommer godt fram i det informant B nevnte innledningsvis i dette avsnittet om å *aldri gi opp*. På norsk brukes ofte begrepet løvetannbarn synonymt med å ha utviklet resiliens eller blitt robust, noe som i stor grad kan sies er tilstede hos alle informantene. Det er imidlertid verdt å merke seg at det likevel finnes grenser for hvor mye belastning et barn kan tåle (Olsen & Traavik, 2010). Vi kan derfor gjøre store skader om vi trekker slutninger om at barn som viser høy resiliens kan tåle alt. For som våre informanter viser har skolegangen tross alt skapt både mindre gode opplevelser og sår. Dette kunne ha ført til resignasjon hos elever med så forholdsvis store påkjenninger. Imidlertid kan vi anta at støttende og oppmuntrende lærere, som fremmer et godt selvilde og mestringstro skaper resiliens, og er dermed ekstra viktig for barn og unge med større spesialpedagogiske behov.

Det er sannsynlig at informantene har hatt en opplevelse av sammenheng i tilværelsen. Det er grunn til å anta at informantene fikk støtte til dette av læreren sin. Antonovsky (1987) snakker om begrepet sence of coherence (SOC). Det er tre faktorer han peker på i denne sammenheng. De tre faktorene handler om å ha innsikt og forståelse i egen situasjon (comprehensibility), tro på at det finnes løsninger (manageability) og til sist finne mening i å forsøke å finne sammenheng (meaningfulness). Det er imidlertid verdt å merke seg at ikke alle informantene opplevde denne støtten til enhver tid. Det er i disse tilfellene det ser ut til at skole-hjem samarbeidet ble viktig, og at det er stor grunn til å anta at foreldrene og fosterforeldrene som støttet opp om skolen hadde stor betydning (jfr. signifikante andre). Det ser derfor ut til at lærer og foreldre sammen bidrar til SOC og dermed blir en styrke for informantenes resiliens. Forskningen til Antonovsky (1987) dreier seg, i likhet med resiliensbegrepet, om å finne styrker heller enn å se etter diagnoser og feil. Vi kan på bakgrunn av funnene slå fast at relasjonen til lærerne har hatt stor betydning for informantenes resiliens;



motstandskraft og fremtidstro. Det er også grunn til å sette dette i sammenheng med en sterk selvfølelse som fremmer læring og livsmestring hvor læreren har spilt en sentral rolle.

#### 5.4 Ordinær tilrettelegging eller spesialundervisning - med relasjonen i fokus?

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene fra kap. 4.4 om tilrettelegging i forbindelse med lærer-elev-relasjonens betydning for læring og mestring. Funnene viser at det er viktig for informantene med ekstra god tilrettelegging, slik at de fungerer best mulig i hverdagen. Å få tilrettelagt *alternative opplegg* ser ut til å være nødvendig for læring for alle tre informantene. Informantene trekker fram både gode og mindre gode opplevelser. *Lærerens evne til å møte eleven der den er* var sentralt for flere av informantene både for å få informantene på skolen, delta i undervisning, komme seg gjennom fag og/eller oppleve sosial mestring. *Lærere som evnet å tilrettelegge for tilhørighet* ser også ut til å være svært sentralt med tanke på å en tilpasset tilrettelegging. Jeg har drøftet funnene i dette avsnittet i hovedsak opp mot teori fra Fallmyr (2020), Deci & Ryan (2000) og Federici & Skaalevik (2013).

Alle informantene fortalte om god tilrettelegging, enten i form av tilrettelegging til riktig nivå, en godt forberedt spesiallærer eller gjennom mer alternative opplegg. Retten til spesialundervisning var avgjørende for alle tre (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Informant A fortalte om tur på stranda, kjøretur i ny by og andre opplegg som innebar store forskjeller fra den ordinære opplæringen. At læreren hadde evnen til å lese eleven godt og tune seg inn, var viktig for informantene. De opplevde livsmestring gjennom å få skreddersydde opplegg tilpasset deres dagsform og utfordringer. Fallmyr (2020) påpeker at det er tre faser i relasjonsbygging der den første er relasjonsetablering og handler om å bygge tillit. Dette fremhever spesielt informant A som viktig. Hun hadde behov for å ha et trygt forhold til læreren og hadde opplevd mange relasjonsbrudd. Det ble derfor også viktig at læreren hadde evne til å vedlikeholde relasjonen (Fallmyr, 2020). Informant A fortalte også om en far som i en periode satt i fengsel og at hun da satt pris på at læreren var til stede og hadde oppmerksom på hennes behov. Med til dels kraftige reaksjoner fra deltager A i perioder var det derfor også sentralt at lærerne hadde evne til å gjenopprette en relasjon når det var nødvendig (Fallmyr, 2020).

Informant C trakk fram hjelpen han fikk på kompetansesenteret som positiv. Der opplevde han også å strekke til sosialt og bli sett på som mer normal. Dette er et paradoks hvor man helt fra spesialskole loven (av 1951) fikk klare forpliktelser om å ivareta barn og unge med behov for spesialundervisning i den ordinære grunnskolen. Behovet for å ha en normal hverdag, og normalitetsbegrepet ble aktualisert (Nirje, 1980, s. 32 – 33). Likevel er det spesialskolen som her blir fremhevet og informant C opplevde seg mer normal. Dette understreker betydningen av fortsatt å ha søkelys på å ivareta disse elevene.

Deci & Ryan (2000) trekker fram at tilhørighet til skolemiljøet er sterkest i miljø som er preget av trygghet, omsorg og anerkjennelse. Det er et uttrykt savn både hos informant B og C, som forteller om en opplevelse av mangel på omsorg fra lærerne, og ikke minst fra medelever. Fallmyr (2020) trekker frem at de fleste som jobber med barn og unge trives med dette, men de rapporterer også om sinne, engstelse og anspenhet hos de voksne (Fallmyr, 2020, s. 37). Det er nok dessverre slik at voksne kan oppleve seg overveldet i møte med barn med krevende livshistorier. Deltager C opplevde imidlertid tilhørighet på kompetansesenteret og smiler godt når han forteller om dette. Deci & Ryan (2000) fremhever lærerens sosiale støtte som viktig for tilhørighet til klassemiljøet. I forlengelsen av dette er det også interessant at informant C trakk fram spesialskoler som forbilder på sosial inkludering. Ofte blir spesialskoler trukket fram som et gufs fra fortiden og et kapittel vi er glade for å ha tilbakelagt, men kan det være at informant C treffer en nerve når han framholder spesialskoler som noe positivt? Det kan antas at den sterke opplevelsen av utenforskap i normalskolen har satt sine negative spor, og at opplevelsen av inkluderingen på kompetansesentret ble livbøyen han så frem til og ble idealbildet på god tilrettelegging.

Hvorvidt spesialskolene egentlig var bedre på inkludering og det sosiale, kan en undre seg over. Jeg er nok litt skeptisk til om spesialskolene var så gode på dette som informant C mener, men hans positive opplevelsene på kompetansesenteret kan ikke tas fra han. Salamancaerklaringen (1994) hadde nettopp intensjon om en bedre inkludering for alle i fellesskolen. Funnene i informantenes fortellinger forteller oss likevel klart at vi fortsatt har en vei gå. En refleksjon er at informant C ser ut til å savne likesinnede og ønsket ikke å bli sett på som annerledes. Det er verdt å ta med seg videre i arbeidet som spesialpedagog. Hva er vel egentlig segregering og inkludering? Kanskje kan det tenkes at den enkeltes subjektive opplevelse av tilhørighet og inkludering bør få mer rom, ikke først og fremst politiske og

sentrale føringer om hva som er korrekt inkludering. Det er imidlertid store spørsmål, som jeg gjerne skulle viet mer plass, men på grunn av oppgavens størrelse velger jeg å ikke gå noe nærmere inn på dette.

Ifølge forskning er det en forskjell på instrumentell og emosjonell støtte (Federici & Skaalevik, 2013). Den emosjonelle støtten handler om å respektere og verdsette, noe jeg har sett nærmere på i 5.1 om anerkjennelse. Den instrumentelle støtten handler mer om konkrete undervisningsopplegg, praktiske råd og tilbakemeldinger på fag. Alle informantene fortalte om god instrumentell støtte. De fortalte om lærere som var faglig kompetente og tilpasset undervisningen til deres nivå, både når det gjaldt mengde og tempo på undervisningen. Informant A var nok den av informantene, som i størst grad fikk avvike fra pensum, med blant annet andre fag og opplegg enn det som stod på timeplanen. Informant B forteller om en dyktig og grundig lærer som var i forkant og godt forberedt til undervisningen. Alle informantene fikk imidlertid innfridd sin rett til spesialundervisning etter § 5-1 (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Informantene fikk som nevnt tilrettelegging, som strakk seg langt utover ordinær tilrettelegging, og det kan antas at det var nødvendig at de også hadde alternative opplegg. Det ser ut til at dette er en medvirkende årsak til at informantene i enkelte perioder klarte å komme på skolen og gjennomføre skoledagene.

Det er et ideal i skolen og tilstrebe størst mulig grad av likhet i opplæringen for å unngå stigmatisering (Imsen, 2020). På den ene siden kan det være stigmatiserende for elever å bli tatt ut av undervisningen, med mindre det er opplegg som har positive fortegn. På den andre siden hjelper det imidlertid lite om elever, som av ulike årsaker har store utfordringer med å følge undervisningen, blir sittende i klasserommet uten å forstå og lære noe. Derfor er det grunn til å anta at en del elever med ekstra store spesielle behov i enkelte situasjoner ikke vil være i stand til å følge klassens progresjon og tilrettelegging i klasserommet. Det blir dermed viktig at læreren jobber imot stigmatisering og sørger for gode relasjoner både til medelever og lærere om eleven skal oppleve læring og livsmestring.

#### 5.5. Helhetlig relasjonskompetanse

Helhetlig relasjonskompetansen, er kjernekategori i denne oppgaven og synliggjort i kap.

4.5. Funn fra denne undersøkelsen viser at lærere, som evner å bygge en relasjon gjennom å vise anerkjennelse, arbeide med mestringstro og motstandskraft, gi rom for medvirkning og

sørge for passende tilrettelegging er svært viktig for informantenes læring og livsmestring. Kjernekategoriene viser at disse fire hoved-dimensjonene eller kvalitetene ved en lærer-elev-relasjon, som disse informantene har tegnet et bilde av er alle like viktige, men kan ikke stå alene. De må sees i sammenheng og settes inn i en helhetlig kontekst, som speiler elevens livsverden. Det kan bety at lærerne må strekke seg litt lenger enn forventet. Jeg skal derfor litt overordnet drøfte dette temaet i lys av forskning, teori og funn fra de fire hovedkategoriene.

Alle disse informantene har klart seg bra, det vil si at de enten er i jobb eller er under utdanning. Dette stemmer med teori om sammenhengen mellom livsmestring, helse og fullført utdanning (Elstad, 2008). De forteller om meningsfulle liv og ser ut til å ha utviklet ferdigheter og tilegnet seg praksis som er forenelig med Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoners (LNU, 2017) definisjon av livsmestring. Det å håndtere livet: medgang, motgang, personlig utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte er noe av kjernen i livsmestringsbegrepet. Dette kan sies stemmer for alle disse tre informantene. Gjennomførte studier og arbeid er med å indikere at disse informantene mestrer livet sitt. De forteller også at de liker å studere og kan gjerne tenke seg videre utdanning. De uttrykker også fremtidsro og glede over å benytte sine egne erfaringer for å bistå andre. På mange måter har de oppnådd og gjennomført læring og mestrer livene sine.

Når det er sagt er det ikke det noen selvfølge at det har gått så bra, når vi ser hvor krevende livene deres til tider har vært. Informantene legger heller ikke skjul på hvor viktige lærerne og gode opplevelser på skolen har vært. Det er imidlertid nærliggende å diskutere om denne livsmestringen er den enkelte elev eller skolen sitt ansvar. Som Madsen (2020) framhever er det en fare at livsmestring blir et nytt individuelt prosjekt og dermed krav. Han mener de som kommer dårligst ut vil være de som er i mest sårbare posisjoner. Denne undersøkelsen viser også at for å mestre livet slik, som disse informantene ser ut til å gjøre, vil dette være av stor betydning at det finnes tilgjengelig hjelp rundt barnet (Antonowsky, 1987; Vygotsky, 1978).

Det spesialpedagogiske tilbudet er ikke optimalt; hjelpen er for langt unna, det tar for lang tid og kvaliteten er ikke alltid god (Barneombudet, 2017; Nordahl, et al., 2018 og Mel. St. 6. 2019-2020). Meld. St. 6 (2019-20) fremhever nettopp betydningen av laget rundt barnet og at det bør være en helhet og sammenheng i det som skjer rundt eleven. Det er liten tvil i

informantenes utsagn at læreren og lærernes relasjonskompetanse spiller en stor rolle for elevene. Det stemmer med tidligere forskning (Fjell & Olaussen, 2012; Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2009; Katz et al., 2010 & Krane, et al., 2016). Spørsmålet blir om det kun er enkeltlærere som skal og vil kunne fylle en slik til dels omfattende oppgave, eller om det helst bør gjennomsyre hele laget rundt barnet. Vi ser også hos informantene at lærerne ikke har klart å fylle alle behov, som for eksempel det sosiale samspillet med jevnaldrende. Det er her vi ser at andre personer i laget rundt barnet har vært avgjørende (jfr signifikante andre). Det som imidlertid må være klart er at det i første rekke er de voksne rundt barnet, sitt ansvar å legge til rette for livsmestring, slik at dette ikke blir et nytt stressselement for den enkelte elev (Madsen, 2020). Det er her lærernes helhetlige relasjonskompetanse blir sentral. De fire hovedkategoriene i denne oppgaven gir oss et bilde på at lærer-elev-relasjoner må være anerkjennende, gi rom for medvirkning, skape mestringstro og motstandskraft og gi en god og ofte alternativ tilrettelegg. Lærere som skal arbeide med barn generelt, men med barn med spesielle behov spesielt, må evne å løfte blikket og se helheten og konteksten eleven lever i. For mange barn og unge handler det i første rekke om å «overleve». Mest sannsynlig blir det for de mest sårbare barna, som også kommer dårligst ut om de må stå alene med sin læring og sitt livsmestringsprosjekt. Skal vi oppnå en mer inkluderende skole (Salamanca erklæringen 1994), som også inkluderer barn med spesielle behov, vil være helt avgjørende at de får lærere som evner å bygge en lærer-elev-relasjon med mange ulike kvaliteter. Det sentrale vil også være at de ser helheten eleven lever i og dermed tilrettelegge utover det ordinære når det trengs.

Ifølge Vygotsky (1978) er det viktig å finne elevenes utviklingspotensial gjennom å bistå de i den proksimale utviklingssonen. Når elever opplever lærere med helhetlig relasjonskompetanse, som ser elevene utfra situasjonen de lever i, hører vi fra disse informantenes fortellinger om mestring og læring. Vygotsky (1978) trekker nettopp frem potensialet i dette nære samarbeidet og hvordan disse samarbeidsprosessene kan bidra til læring og utvikling, hvor barnets tanker knyttes sammen med den voksnes mer vitenskapelige tanker. Det er imidlertid viktig å trekke frem betydningen av at samspillet med denne læreren må være av god kvalitet. Krane, et al. (2017) peker nettopp på faren for at det kan skje stor skade om denne relasjonen er dårlig, hvor både psykisk uhelse og manglende faglig læring

blir trukket frem som en mulig konsekvens. Det er både på bakgrunn av tidligere forskning (Fjell & Olaussen, 2012; Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2009; Katz, et al., 2010 & Krane, et al., 2016), og denne undersøkelsen grunn til å understøtte at dette kan ende både med mistriksel og i noen tilfeller for tidlig avsluttet skolegang, og dermed manglende læring og livsmestring.

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har kommet med i den nye fagfornyelsen. Det er flere tema som er inkludert i dette, som blant annet fysisk og psykisk helse, personlig økonomi og forbruk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er flere opplegg som er tatt i bruk for å jobbe med dette. Timen Livet og #psyktnormalt er eksempel på slike opplegg (Madsen, 2020). Det er likevel viktig å huske at livsmestring har vært en del av skolens oppdrag i lang tid, om enn noe mer implisitt og gjerne gjennom vanlig undervisning i fag. En god lærer som innehar en helhetlig relasjonskompetanse er sentralt i informantenes omtale av livsmestring. Slike gode lærere med søkelys på eleven og en god lærer-elev-relasjon, har vært hjelpere og byggesteiner i norsk skole siden skolens start i Norge på 1700-tallet og ser ut til å bli desto viktigere i framtiden.

## 6.0 Konklusjon

Det ser ut til å være behov for en helhetlig relasjonskompetanse for å få til læring og mestring for elever som opplever ekstra krevende forhold i livet. Det er nødvendig å ha evne til å se helheten i elevenes livsverden, og hvor krevende den er. Funn fra denne undersøkelsen viser at lærere, som *evner* å bygge en relasjon gjennom å vise anerkjennelse, arbeide med mestringstro og motstandskraft, gi rom for omfattende medvirkning og alternativ tilrettelegging er svært viktig for informantenes læring og livsmestring. Det å bli møtt med denne relasjonskompetansen vil muligens være betydningsfullt for alle elever, selv om det ser ut til at det er spesielt viktig for disse elevene som trenger spesiell tilrettelegging for å få tilfredsstillende utbytte av sin skolegang. Informantene har imidlertid skaffet seg rike erfaringer gjennom sin skolegang, som de nå kan benytte for å møte andre på en respektfull måte. Deres fortelling handler om spennende framtidsutsikter og meningsfulle liv. Lærere som har utvist en helhetlig relasjonskompetanse og gitt de «mer enn forventet» har vært av stor betydning for at disse informantene er der de er i dag, og kan kaste lys over viktige sider

ved lærer-elev-relasjonen. En helhetlig relasjonskompetanse basert på anerkjennelse, medvirkning, resiliens og tilpasset tilrettelegging kan derfor være svært viktig for at barn med spesielle behov skal lykkes med læring og livsmestring.

### 6.1 Videre forskning

Det kunne vært spennende å forske videre på relasjon og relasjonskompetansens betydning for læring og livsmestring, men da intervjuet lærere. Det kunne også vært interessant å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse der flere ungdommer eller unge voksne hadde blitt stilt spørsmål om sin skolegang. Her er det allerede forsket en del og Ungdata.no vil også kunne være en viktig kunnskapskilde her. Spesielt hadde det vært spennende å se nærmere på begrepene resiliens, risikofaktorer og sårbarhet. Hva er det som gjør at unge voksne med spesielle behov har klart seg til tross for utfordringer og vansker? Det kan tenkes at andre faktorer enn relasjon også kan ha hatt betydning, og det kan være nyttig å ha undersøkelsen og teorien fra denne oppgaven med meg hvis jeg skal forske videre på dette. Det kunne også vært spennende å se på og sammenlikne ulike livsmestringsopplegg fra forskjellige skoler i hele Norge. Det ville da vært aktuelt å se på styrker og svakheter ved de ulike oppleggene.

### 6.2 Mulige tiltak og endringsmuligheter i en skolekontekst

Livsmestringstiltak i skolen er noe skolene nå må ta stilling til i større grad enn før pga. den nye og reviderte planen. Det er viktig å møte disse oppleggene med et kritisk blikk og som jeg nevnte innledningsvis, så kan både lærere og foreldre stille spørsmål ved kvaliteten på disse oppleggene og hvilken relevans det har for elevene (Se kap. 2.2 om kritikk mot Timen Livet). Det er en forutsetning at lærerne er bevisst styrker og svakheter ved oppleggene, samtidig som de er klar over grensene ved egen profesjon. Det kan være farlig hvis lærerne beveger seg i et landskap de egentlig ikke har kompetanse til, eksempelvis ved å opptre som psykologer eller annet helsepersonell. Det er imidlertid stort potensiale i lærer-elev relasjonen, som jeg har gjort rede for og undersøkt i denne oppgaven. Sammen med et større team, blant annet helsesykepleier, PP-tjenesten og flere, kan læreren være en viktig ressurs for læring og livsmestring. Her ligger det store muligheter i den nasjonale satsingen; Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Meld. St. 6 (2019-2020) s.15), som nettopp er en satsing på lokal kompetanseheving og styrking av «Laget rundt barnet»

## Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for studenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Alnes, S. (2005). Signifikante andre: et eksplorerende kildestudie av resiliencefremmende relasjoner og muligheter for operasjonalisering av denne beskyttende faktoren. Hentet 27.10.2022. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31656>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Interpretation and reflection. Philosophy of science and qualitative method. Sverige, Lund: Studentlitteratur AB.
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askheim, O. P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Banduras, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*. Hentet: 09.11.2022 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening. Barneombudets fagrapport 2017. Oslo: Barneombudet.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1.utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E., Næss, K-A. B & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, K. & Bergan, V. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bohart, A. C. & Greenberg, L. S. (1997). *Empathy and psychotherapy: An introductory overview*. In A. C.



- Brandtzæg, I., Torsteinsen, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 54, nr. 8 (2017): 766- 67.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. USA: Harvard University Press.
- Bråten, I. (2011). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Cole, B. A. (2005). "Good faith and effort?" Perspectives on Educational Inclusion. *Disability and Society*, 20 (3), 331-344.
- Dahle, S. & Torgauten, T. I. (2015). *Helt med! I samme fellesskap uavhengig av funksjonsevne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Danielsen, A. G. (2000). *Mangfold og tilpasset opplæring*. Hentet 15.10.2022. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481566>
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). *The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227 – 228.
- Drugli, M. B. (2012) *Relasjon lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter. Problemstillinger og forskningsfunn*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Erstad, E. A. (2015). «KrFU vil ta oppgjør med prestasjonssamfunnet.» *Ny tid* (2015, 5.5). Hentet 09.11.2022. <https://www.nytid.no/krfu-vil-ta-oppgjor-med-prestasjonssamfunnet-2/>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen, en emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonens-betydning for elevens motivasjon og læring. Hentet 01.10.2022 <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Fetterman, D. (1994). Empowerment Evaluation. *American Journal of Evaluation*. Hentet 15.09.2022 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/109821409401500101>

- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). *Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenliknet med en teoribasert analyse*. Tidsskriftet FOU i praksis, 6. (2). Hentet 15.09.2022 <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/1458>
- Flaten, K. (2018). *Et helt vanlig barn*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Flaten, K. & Sollesnes, T. (2016). *Oppvekst og miljø. Barn og unges utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FN Sambandet (2021). *FNs bærekraftsmål*. Hentet 10.10.2022 <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Gadamer, H. G. (1975). *Hermeneutics and Social Science. Philosophy and Social Criticism*. Hentet 08.11.2022. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019145377500200402>
- Grønmo, S. (2015). *Strukturert intervju*. Hentet 27.09.2022. [https://snl.no/strukturert\\_intervju](https://snl.no/strukturert_intervju)
- Haug, P. (2012). *Kvalitet i opplæringa, arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Samlaget.
- Haavik, M. & Toven, S. (2020). *Ivaretagelse av hjelpere. Er vi ikke betalt for å tåle dette?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.
- Hjelmbrekke, H. (2020). *Laget rundt barnet. Samarbeid til barnets beste*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden – en innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, N. A. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross Sectional Study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.

Kittelsaa, A. M. (2011). *Vanlig eller utviklingshemmet? Selveforståelse og andres forståelser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. & Hjordemal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kompetansesenter for rus i nord (2020). Empowerment. Hentet 27.10.2022.  
<http://www.forebygging.no/ordbok/a-e/empowerment/>

Krane, V, Karlsson, B. E., Ness, O. & Hesook, S. K. (2016). *Teacher-student relationship, student mental health, and drop out from upper secondary school: A literature review*. Psykologisk tidsskrift, 3, e. 11. Hentet 03.11.2022. <https://psykologisk.no/sp/2016/07/e11/>

Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017). *Livsmestring: Flere små og store seire i hverdagen*. Hentet 10.10.2022  
<https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00003772>

Lindstöm, B. & Erikssen, M. (2009). *Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development*. Hentet 27.10.2022. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16717056>

Lorem, G. (2014). *Psykisk helse. Forståelse, kommunikasjon og samspill*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 for Grunnskolen (2020). Oslo: Pendex forlag.

Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.

Nirje, B. (1980). The Normalization Principle. I.R.J. Flynn & K. E. Nitsch (Red.). *Normalization, Social Integration and Community Services* (s. 31-49). Austin: TX: PRO-ED.

Nordahl, T. & Dobson, S. (2009). *Skolens og elevenes forutsetninger, om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Hamar: Oplandske Bokforlag AS.

Nordahl, T. m.fl (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wiker, G. (2015). *Boken som mangler*. Norsk Psykologforening. Hentet 09.11.2022.

<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen#opprop>

NOU. (2015:8). Fremtiden skole-Fagfornyelse av fag og kompetanser. Hentet 03.11.22  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NSD (2020). Samtykke. Hentet 02.11.2022.  
<https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag AS.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design*. USA: Sage Publications Inc.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St.6. (2019-2020). Tett på -tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. Hentet 26.10.2022  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Meld. St. 28 (2015-2016). Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet 03.11.2022 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komite' for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Olsen, M. H. (2016). *Relasjoner i pedagogikken*. Olsen, M.H. (red.). Relasjoner i pedagogikken - i lys av Baumans teorier. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 19.10.2022 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven>

Pape, K. (2016). *Jakten på den gode barndom. Lekende og inkluderende miljøer i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Regjeringen (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser NOU 2015:8*. Hentet 18.09.2022

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.

Rutter, M.L. (2000). Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. I: Shonkoff, J.P. og Meisels, S.J. (red.). *Handbook of early childhood intervention*. Second edition (s. 651 – 683). Cambridge: Cambridge University Press.

Rye, J. F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. Hentet 27.10.2022.

<https://www.idunn.no/st/2013/02/mead-berger-amp-luckmann-og-de-signifikante-andre>

Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (2011). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Slettbakk, Å., Skørvset, S. & Mausethagen, S. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Smith, L., Brandtzæg, I. & Torsteinson, S. (2019). *Barn og relasjonsbrudd, bind 1. Makroseparasjoner. Tilknytningsbasert forståelse, utredning og behandlingstiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (2nd edition)*. London: Sage Publications.

<https://www.socresonline.org.uk/4/2/strauss.html>

Størksen, I. (2004). Selvregulering. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (Red), *Utvikling lek og læring i barnehagen*. (s. 204-218). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Totland, K. (2018). Å utforske elevens følelser. Hentet 27.10.2022.

<https://psykologtidsskriftet.no/anmeldt/2018/01/utforske-elevens-folelser>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, læreplanen*. Hentet 03.11.2022. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring?kode=saf01-04&lang=nob>

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag, en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmenntmedisinsk perspektiv. Hentet 20.10.2022 <https://tidsskriftet.no/2004/01/kronikk/salutogenese-og-empowerment-i-allmenntmedisinsk-perspektiv>

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt, en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wittek, L. (2010). *Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Ødegård, I. K. R. & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entrepenørskap. Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Øiestad, G. (2017). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs of educations*. Paris: UNESCO

Utdanningsdirektoratet (2021) Relasjoner mellom elever. Hentet 24.10.2022: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Vedlegg.

## **Intervjuguide**

**NSD godkjenning**

**Informasjonsskriv til informantene**

**Samtykke erklæring (mal)**

## **Intervjuguiden**

### **Personlig info og opplevelse av seg selv:**

1. Navn, alder og kjønn? (anonymisert, kun for intern bruk)
2. Hvordan vil du beskrive deg selv-hvem du er?
3. Hva driver du med i dag? (utdannelse og/eller jobb)

### **Oppfølging (medvirkning)**

4. Hva er grunnen til at du hadde oppfølging på skolen?
5. Hvordan opplevde du denne oppfølgingen?
6. Ble du spurt (fikk medvirke) i opplegget/tilretteleggingen?

### **Relasjonen (anerkjennelse):**

7. Husker du navnet på den som hadde denne oppfølgingen og evt. hvorfor?
8. Hvordan var din relasjon til læreren(e)?
9. Hvilke egenskaper husker du at læreren(e) din(e) hadde?

### **Selvfølelse:**

10. Hva betydde det for deg å ha ekstra undervisning, positivt og negativt? I korte trekk.
11. Ville du ha anbefalt det til andre?
12. Hvordan var din opplevelse av skolehverdagen?

### **Mestring**

13. Hvordan tilrettela læreren for læring som gav mestring? (Eksempelvis kuttet ut deler av stoffet eller la undervisningen på et annet nivå.)
14. Hvordan bidro læreren til trivsel og livsmestring?
15. Hva er du mest stolt av å ha fått til?
16. Hva tenker du om fremtiden?

## Godkjenning NSD

### Melding 30.09.2020 08:32

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 660349 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.09.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.21.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet har innhentet samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen



## Relasjonens betydning for læring og livsmestring for barn med spesielle behov

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Oppdatert vurdering/godkjenning NSD**

**Melding 03.10.2022**

**Referansenummer**

660349

**Type**

Standard

**Dato**

03.10.2022

**Prosjektittel**

Livsmestring hos elever med spesielle behov

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Tor Freyr

**Student**

Victoria Stokke Sønstabø

**Prosjektperiode**

01.08.2020 - 15.11.2022

**Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

**Rettslig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 15.11.2022.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 22.09.2022. I endringsmeldingen er det meldt om endringer i behov av behandling av personopplysninger. Det er ikke

behov for å behandle opplysninger om helse (Særlige kategorier personopplysninger). Vi har derfor oppdater behandlingsgrunnlaget og dato for prosjektslutt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.11.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

#### VURDERING AV ENDRING

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.10.2022. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til videre med prosjektet!

## **Informasjonsskriv til informantene**

Vil du delta i forskningsprosjektet?

### **«Livsmestring og relasjonen til læreren»**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan relasjonen til læreren kan bidra til livsmestring hos elever med spesielle behov. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

Formål

*Formålet med prosjektet er å undersøke sammenhengen mellom livsmestring og relasjonen til læreren hos fire unge voksne mellom 18 og 38 år.*

*Det vil bli stilt spørsmål om din relasjon til læreren, hvordan du opplevde å ha spesialundervisning med mer.*

*Dette er en del av en masteroppgave i spesialpedagogikk.*

*Spørsmålene skal ikke brukes til andre formål.*

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.*

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

*Det er fire unge voksne i alderen 18 til 38 år som deltar i prosjektet. Alle er rekruttert gjennom nettverk og er mennesker som har klart seg bra i livet.*

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

*Det vil bli gjennomført intervju og det vil ta omtrent 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert i oppgaven. Det vil bli slettet når oppgaven er ferdig.*

**Det er frivillig å delta**

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

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

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

Det er bare jeg og mine to veiledere som vil ha tilgang til lydopptaket. Dette er sikret med en kode.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2015. Det vil da bli slettet.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Høgskolen i Østfold* ved *Tor Freyr*, [tor.freyr@hiof.no](mailto:tor.freyr@hiof.no) og *Dag Sørmo*, [dag.sormo@hiof.no](mailto:dag.sormo@hiof.no).
- Vårt personvernombud: *Martin Gautestad Jakobsen*, [martin.g.jakobsen@hiof.no](mailto:martin.g.jakobsen@hiof.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Victoria Stokke (student)

## Samtykkeerklæring

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

*Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.*

*Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)