

MASTEROPPGAVE

Hvordan kan reflekterende team og prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid?

Inger – Lise Nilssen

Studentnr. 70775

Dato 15.05.2023

Studienavn: Masterstudium i Spesialpedagogikk

Avdelingsnavn: Fakultet for lærerutdanninger og språk.

Abstrakt

Bruken av reflekterende prosesser i spesialpedagogisk arbeid

I denne oppgaven har jeg benyttet kvalitativ forskning med semistrukturerte intervjuer som metode for å finne svar på min problemstilling: *«Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i det spesialpedagogisk arbeidet»*. Innledningsvis ble jeg nødt til å gjennomføre en opplæringsrunde og gjennomgang av reflekterende team og reflekterende prosesser på de to skolene som var informasjonsgrunnlaget i oppgaven. Derfor kobler jeg også dette mot aksjonsforskning. Totalt var 16 deltakere involvert i prosjektet. Materialet i prosjektet bygger på semistrukturerte intervju med seks av deltakere. Dette er grunnlaget for funnene og drøftingen i min masteroppgave. Ut ifra intervjuene har jeg funnet temaer inndelt i kategoriene *kompetanseutvikling på skolen, selvutvikling, kommunikasjon, relasjon, eierforhold, rådgivning/veiledning, og til slutt positivt og kritisk blikk på reflekterende team/prosesser*.

I denne oppgaven presenterer jeg de reflekterende prosesser som kan bidra til å styrke det spesialpedagogiske arbeidet og øke spesialpedagogens yrkeskompetanse. Deltakerne ga uttrykk for at de i tillegg til en positiv utvikling med enkeltelever, også opplevde styrking av egen lærerrolle. Dette bidro til at deltakerne i større grad kan ha oppmerksomhet på å ivareta både kollegaer og elever i en utfordrende skolehverdag, og at man kan vurdere allerede iverksatte tiltak på en ny måte. Funnene viser at ved å iverksette disse prosessene kan spesialpedagogene samarbeide og styrke situasjoner der de ofte tidligere kjente seg maktesløse, og dermed også øke kvaliteten på undervisningen til elever med spesielle behov.

Nøkkelord: *Reflekterende team, endringer, kompetanseutvikling, skolen, selvutvikling, relasjon, kommunikasjon, eierforhold, veiledning, rådgivning*

Abstract

A master study in the use of Reflective Processes in Special Education work

For this study, I used qualitative research with semi-structured interviews to study the impact of reflective processes in special education teams. I initiated the study with professional development sessions about reflective teams and reflective processes at the two participating schools, which is why this is also an action research project. Sixteen participants were initially involved in the project. The final data was collected from the six participants who completed all components of the project.

The analysis of the interviews resulted in themes of competence development, self-development, communication, relationships, ownership, advisement, guidance, and finally, the benefits of the reflective teams/processes.

The participants reported that participating in the project helped them grow as educators and in their work with individual students. Participants were able to contribute when working with colleagues and pupils in challenging everyday school life and evaluating existing plans in a new way.

The findings showed that by implementing these processes, special education educators can better collaborate and strengthen situations where they often felt powerless in the past, and thus also increase the quality of teaching for pupils with special needs.

Keywords: reflective teams, educational changes, competence, professional development, education, self-development, self-efficacy, relationship, communication, ownership, guidance, advisement

Forord

Fire spennende, krevende og lærerike år er snart over. Jeg føler meg heldig som har kunnet delta i fag på et studium der teorien følges av felles refleksjon knyttet til praksis.

En ekstra stor takk til mine veiledere Dan Roger Sträng og Dag Sørmo, som har vært en støtte gjennom denne prosessen. Med sitt engasjement og solide fagkunnskap og evne til å gi innspill til videre refleksjon har de bidratt til at arbeidet med oppgaven har blitt lærerikt. Det har også medført til en dypere forståelse inn i arbeidet rundt reflekterende team og prosesser.

Takk til de flotte deltakerne og deres engasjement i prosjektet. Takk for at dere satte av tid til å dele tanker og refleksjoner med meg i en travel skolehverdag. Takk til skolene for at jeg fikk lov til å starte reflekterende team i forkant før selv forskningsintervjuet. Deres engasjement og positivitet har inspirert meg!

En stor takk til min arbeidsplass og ledelse, som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre studier.

Takk til de som har bidratt til korrekturlesing og gjennomlesing av oppgaven.

Takk til søsteren min, Mariann, som alltid er støttende til tross for at hun bor på et annet kontinent.

Sist, men ikke minst takk til familien og barna mine for uvurderlig støtte og tålmodighet.

Og takk til Roger, mannen min, for sine gode refleksjoner, oppmuntring og støtte igjennom hele prosessen!

Dere har vært gull verdt når oppgaven har føltes for overveldende!

Fredrikstad, mai 2023.

Inger – Lise Nilssen

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Reflekterende team i spesialpedagogisk arbeid.....	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema:	2
1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Begrepsavklaring, definisjoner og avgrensning	4
1.3.1 Avgrensning	5
1.3.2 Tidligere forskning	5
2.0 Teorigrunnlag	6
2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	7
2.1.1 Ulike perspektiver	7
2.2 Betydningen av Gregory Batesons systemteori i veiledning.....	10
2.2.1 Relasjon	12
2.2.2 Kommunikasjon	13
2.2.3 Sirkulær og lineær epistemologi.....	15
2.2.4 En forskjell som gjør en forskjell – også i veiledningen	16
2.3 Veiledning og rådgiving	16
2.3.1 Engasjement-tilnærmingen.....	18
2.4 Reflekterende team:.....	19
2.4.1 Relasjon i reflekterende team	19
2.5. Reflekterende prosesser:.....	20
2.5.1 Kommunikasjonen i de reflekterende prosessene	21
2.5.2 Skape rom i samtalen.....	21
2.5.3 Lytte – og tale posisjon i veiledningen.....	22
2.5.4 Hermeneutisk filosofi og for forståelse	23

2.5.5 Den fenomenologiske sfære	23
2.5.6 Indre og ytre samtale	24
2.5.7 Symmetrisk veiledning i samtalen.....	25
2.5.8 Åpne og lukkede spørsmål – et nyttig verktøy i veiledningen	25
2.7 Konstruktivisme	27
3.0 Metode.....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	27
3.1.1 Vitenskapsteori.....	27
3.1.2 Fenomenologi.....	28
3.1.3 Hermeneutikk	29
3.1.4 Kvalitativ og kvantitativ metode	30
3.2 Forskningsdesign.....	31
3.2.1 Utvalg	31
3.2.2 Størrelsen av utvalget	32
3.2.3 Presentasjon av informantene.....	33
3.3 Forske på egen praksis	33
3.4 Aksjonsforskning og aksjonslæring	33
3.5 Praktisk gjennomføring	35
3.6 Implementering av Reflekterende team på skolen	36
3.6.1 Viktige redskaper for samtalen.....	36
3.6.2 Forskningsetiske retningslinjer.....	38
3.6.3 Det kvalitative intervjuet/intervjuguiden.....	40
3.6.4 Gyldighet (validitet) i det kvalitative forskningsintervjuet	41
3.6.5 Pålitelighet (Reliabilitet) i forskningsintervjuet	42
3.7 Studiets begrensninger:	42
4.0 Resultat og analyse	43
4.1 Kategorier.....	44

4.2 Analyse av kategorier	44
4.2.1 Kategori 1. Kompetanseutvikling på arbeidsplassen.....	46
4.2.2 Kategori 2. Selvtutvikling.....	47
4.2.3 Kategori 3. Relasjon i det reflekterende teamet som fører til utvikling	48
4.2.4 Kategori 4. Kommunikasjonsevnen	50
4.2.5 Kategori 5. Rådgivning og veiledning.....	53
4.2.6 Kategori 6. Kritisk og positivt blikk ved det reflekterende team og prosesser.....	54
5.0 Drøfting	57
5.2 Relasjon inn i det reflekterende teamet:	60
5.2.1 Symmetri i samtalen i veiledningen:	61
5.4 Kommunikasjon i reflekterende team	62
5.5 Lytte- og tale posisjoner i reflekterende team	63
5.5.1 Skape rom i samtalen.....	64
5.5.2 Indre og ytre dialog	65
5.5.3 Viktige spørsmål i det reflekterende team.....	66
5.6 Rådgivning og veiledning	67
5.6.1 Eierforhold ved bruk av reflekterende team.....	67
5.7 Kritisk og positivt blikk av det reflekterende team og prosesser	69
6.0 Oppsummering og avslutning.....	70
7.0 Referanser.....	72
Vedlegg 1: Intervjuguiden.....	81
Spørsmål til intervjuet:	81
Vedlegg 2: Analyse av transkribert materiale	82
Vedlegg 3: Datahåndteringsplan	88
Vedlegg: Sikt.....	90
Vedlegg: Informasjonsskriv til deltakerne:	95

1.0 Innledning

Utdanningsdirektoratet (2020a) vektlegger at det er viktig for en pedagog å være en del av et profesjonsfellesskap. Kunnskapsdepartementet (2017) fastslår, dersom en skole skal få en god utvikling, må det tilrettelegges for at alle ansatte aktivt kan stille spørsmål og lete etter svar i et lærende fellesskap. I profesjonsfellesskapet må man være opptatt av elevenes læring og utvikling i skolens praksis og videreutvikling. Dette forutsetter at man har velutviklede strukturer for samarbeid og støtte og veiledning ansatte imellom. En god skoleutvikling innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger, som grunnlag for målrettede tiltak (kap. 3,5).

På Utdanningsdirektoratets nettsider (2020b) trekker de frem reflekterende team som et godt eksempel for hvordan man kan utvikle et profesjonsfellesskap på skolen eller i barnehagen og hvorfor det er viktig. I Opplæringsloven (1998) står det skrevet at skolen har ansvar for kompetanseutvikling til de ansatte.

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda.

Skoleeigaren skal sørge for at lærarar, rektorar og andre tilsette i skolen får høve til å utvikle seg fagleg og pedagogisk så dei kan vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet. (§ 10-8)

Ofte kan vi som pedagoger møte barn og unge med komplekse utfordringer, som kan være krevende å møte alene i en hektisk skolehverdag. Spesialpedagoger kan kjenne seg maktesløse og utbrente, mange fortviler over mangel på ressurser, og behovene rundt den enkelte elev øker. Mange spesialpedagoger opplever at det tar lang tid før de får ekstern hjelp og veiledning (Meld. St. 6, 2019-2020). Utdanningsdirektoratet (2020 b) trekker frem reflekterende team som et forum der pedagoger kan utvikle sin egen praksis. Organiseringen av samtalene og dialogene i det reflekterende teamet fremmer deling og refleksjon.

Reflekterende team ble opprinnelig brukt i familieterapi, men kan også konverteres til verktøy for veiledning i det spesialpedagogiske arbeidet (Sørmo & Sträng, 2022). Det er viktig at hver enkelt ansatt, innen de ulike profesjonelle læringsfellesskap, får mulighet til å kunne reflektere over og vurdere sin egen planlegging, oppfølging og gjennomføring av pedagogiske opplegg. Siden kompliserte spørsmål kan ha usikre svar som kan være nødvendig å drøfte med andre pedagoger og fagpersoner. Det reflekterende team og reflekterende prosesser kan bidra til å utvikle en rikere og bedre forståelse for god praksis i skolen. På denne måten vil pedagoger, rektorer og andre ansatte få et rom hvor de kan utvikle seg både faglig og pedagogisk.

1.1 Reflekterende team i spesialpedagogisk arbeid

I dette prosjektet ønsket jeg å finne ut om det var mulig å bruke den eksisterende kompetansen i skolen for å styrke det spesialpedagogiske virkefeltet til den enkelte lærer, gjennom reflekterende prosesser. Studiet ble gjennomført på to skoler, en ordinær skole og en skole som har et kommuneovergripende skoletilbud med spesialpedagoger.

Spesialpedagogene på skolene jobber til daglig med og har ansvar for elever som har krav på spesialundervisning utfra Opplæringsloven (1998, § 5-1).

Formålet med dette studiet var å finne ut om bruken av reflekterende team og reflekterende prosesser kunne bidra til å skape endring i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Ved at skolen ga rom for reflekterende prosesser i utviklingstiden, og om det kunne bidra til en endret praksis både i samarbeidet mellom kolleger og i den enkelte pedagogs hverdag.

1.2 Bakgrunn for valg av tema:

Jeg er utdannet adjunkt med tilleggsutdannelse og jeg har stillingsfunksjon spesialpedagogisk koordinator i grunnskolen 1.-7. trinn. Med min bakgrunn ser jeg reflekterende prosesser som et nyttig pedagogisk verktøy i min skolehverdag gjennom veiledning av kollegaer. Mange spesialpedagoger opplever ensomhet som kan føre til usikkerhet i arbeidsoppdraget. En spesialpedagog har ofte egne timer med spesialundervisning på eget grupperom, parallelt med klassen, og må følge den sakkyndige vurderingen, vedtaket og IOP'en til den enkelte elevs daglige behov og dagsform. Dette er lovfestet i Opplæringsloven (1998) «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning Opplæringsloven (1998, § 5. 1.)»

Kommunen gir vedtak om spesialundervisning, i henhold til en sakkyndig vurdering gjennomført av kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste, PPT (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Ofte kan skolehverdagen være krevende og strevsom både for elever og lærere, og hjelpen fra eksterne instanser kan virke distansert i en travel skolehverdag. Jeg ønsket med denne studien å finne ut om reflekterende prosesser kunne bidra til å utvikle det spesialpedagogiske arbeidet, ved å bruke reflekterende team som et pedagogisk verktøy for å hjelpe spesialpedagogen til en ny forståelse og gode didaktiske ideer for den enkelte elev. Kunnskap om didaktisk planlegging kan hjelpe spesialpedagogen til å få en ny forståelse på alle faktorer som vi må ta hensyn til i planleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet.

«Planlegging er utgangspunkt for refleksjon og utvikling av virksomheten» hevder Stai (2021). Ved å bruke den eksisterende kompetansen blant pedagogene på den enkelte skolen,

inn i veiledningen, ønsket jeg å se om dette kunne bidra til at eleven får hjelp gjennom nye tiltak og organisering (Sørmo & Sträng, 2022).

En spesialpedagog som står alene, kan føle seg sårbar og ofte maktesløs i møte med elever som strever. Pedagogene kan ha behov for å utveksle og drøfte ideer og synspunkter med andre spesialpedagoger, siden mange av elevene de har ansvaret for, sliter med ulike utfordringer, som for eksempel reguleringsvansker, sosiologiske og emosjonelle vansker, språkvansker eller fagvansker. Elevers utfordringer kan skape mange misforståelser i det spesialpedagogiske arbeidet mellom pedagog og lærer. Her kan erfaringsdeling fra andre spesialpedagoger være spesielt viktig. Spesialpedagogene og lærerne vil kunne styrke hverandre i skolehverdagen, og bli hjulpet til å få et bredere perspektiv, i en fastlåst situasjon, gjennom de reflekterende prosessene. Gjennom reflekterende team er spesialpedagogen i sentrum i veiledningen, og kan kjenne seg styrket ved å få positive tilbakemeldinger og anerkjennelse fra kollegaer.

1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens problemstilling er

Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid?

For en nærmere utdyping av problemstillingen, har jeg valgt å formulere 2 forskningsspørsmål:

Hvordan kan kompetanseutvikling på arbeidsplassen bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?

Gjennom dette spørsmålet ønsker jeg å se hvordan reflekterende team og prosesser kan bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet, når ledelsen gir mulighet for spesialpedagoger å reflektere rundt sin egen praksis og om dette kan bidra til kompetanseutvikling inn i det spesialpedagogiske arbeidet.

Hvordan kan selvutvikling bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?

Gjennom dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å se om reflekterende prosesser kan bidra til selvutvikling inn i det spesialpedagogiske arbeidet. Begrepet selvutvikling definerer jeg utfra Banduras Teachers self – efficacy (TSE). Bandura (1986, s. 391) definerer self-efficacy as «people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance». Self- efficacy vil si at pedagogen får en egen tro på

deres egen evne til å lykkes i å gjennomføre tiltak og endringer i deres egen praksis gjennom reflekterende team.

1.3 Begrepsavklaring, definisjoner og avgrensning

Denne studien tar utgangspunkt i min forståelse av begrepene tillit og anerkjennelse. Jeg vil også beskrive hvilke grunnleggende behov som må dekkes, både hos elev og spesialpedagog, for at de skal kunne mestre en skolehverdag.

Bakhtin (1986) beskriver dyp tillit som en fortrolig samtale hvor samtalepartneren viser en følsomhet og har en lydhør forståelse for veisøkers innerste tanker.

Intimate speech is imbued with a deep confidence in the addressee, in his sympathy, in the sensitivity and goodwill of his responsive understanding. In this atmosphere of profound trust, the speaker reveals his internal depths (Bakhtin, 1986, s. 97).

Denne tilliten er grunnleggende og viktig i den reflekterende samtalen (Shotter og Katz, 2012). Det er denne gjennomsyrede tilliten og atmosfæren som psykolog og familierapeut Tom Andersen (2010) klarte å skape ved å gi rom for den responderende og reflekterende tale gjennom struktureringen i det reflekterende teamet (Shotter & Katz, 2012, s. 33).

Begrepet anerkjennelse defineres av Honneth (2003) som at mennesker oppfattes som et genuint subjekt, der de møtes med en holdning av forståelse og ivaretas den posisjonen de har som deltaker. Honneth (2019) trekker frem at som et medmenneske må man ikke «tingliggjøre» en annen person. Tingliggjøring av et menneske er et brudd på anerkjennelse, påpeker Honneth (2019). Tingliggjøring vil si at man mister den følelsesmessige evnen til innlevelse av andre personers opplevelser. Schibbye (2004, s.7) sier at «anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er.» Hun sier videre at anerkjennelse er noe som man må jobbe for å bli, gjennom blant annet «lytting» og man må være villig til å åpne seg for den andre. Karlsen (2011) skriver om det gjensidige fenomenet anerkjennelse som handler om hvordan mennesket opplever anerkjennelse som en egenverdi i møte med andre kollegaer.

I en veiledningssituasjon er det viktig at man lytter og anerkjenner veisøker sin virkelighetsoppfatning. Den enkelte deltaker må være villig og tre tilbake fra sin egen oppfatning, forforståelse og mening, og være beredt til å reflektere over de perspektiver som kommer frem i det reflekterende teamet (Ulleberg og Jensen, 2017).

Alderfer (1972) deler behovene, i sin behovsteori, inn i fire kategorier: Eksistensbehov, sosiale behov, relasjonelle behov og vekstbehov. Alderfer (1972) påpeker at man blir påvirket av de alle, men hvis man mangler en av dem, vil man overkompensere for de behovene som man mangler. Det handler om at alle har grunnleggende behov om å bli hørt og anerkjent på arbeidsplassen man har tilknytning til (Alderfer, 1972; Maslow, 1943). Gjennom det reflekterende teamet kan man som pedagog få mulighet til å både bli hørt og anerkjent.

1.3.1 Avgrensing

Utvalget av informanter i en studie er det ingen fasitsvar på, men det er viktig at man skal vokte seg for å ta altfor mange intervjuer som man ikke får bruk for i studiet (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 21). Min avgrensing i dette prosjektet var at reflekterende team skulle gjennomføres på to skoler, bestående av et team fra hver skole med 3 – 4 deltakere.

Opprinnelig hadde jeg 16 informanter, inkludert meg selv. Siden det var såpass mange som deltok, måtte jeg begrense antallet deltakere.

1.3.2 Tidligere forskning

I tidligere forskning finnes det mye forskning på reflekterende prosesser, men det er en mangel av forskning på reflekterende prosesser i reflekterende team. Derfor er det begrenset med artikler.

Anderson og Swim (1995, s. 100) har forsket på og ha terapeutiske samtaler med elever, lærere og foreldre. Tidligere hadde de hatt fokus på diagnoser og behandling i de ulike patologiske kategoriene. I senere forskning tok de utgangspunkt i reflekterende prosesser. Resultatet på forskningen førte til at det ble skapt en ny diskurs som gav en ny mening, og en ny holdning, som resulterte i alternativer for endring. Anderson og Swim (1995) sier selv dette førte til en årvåken tilnærming, som overskrider modernistiske synspunkter og presenterer muligheten for en avsluttende annerledes terapeutisk holdning. Denne postmodernistiske holdningen skapte også rom for et samarbeidende, megalittisk forhold der klientens "stemmer" og deltakere (lærere, jevnaldrende og foreldre) ble med terapeuten. Resultatet ble en ny diskurs som genererte ny mening og alternativer for endring.

Skjerve og Reichelt (2007) har i en artikkel skrevet om «Fallgruver i bruken av reflekterende team i veiledningsgrupper». Denne artikkelen presenterer resultater fra en intervjuundersøkelse av medlemmer av veiledningsgrupper, som bruker reflekterende team uten at klienten er til stede. Her trekker de frem veilederen, og hvor de i etterkant intervjues

om Reflekterende team for å høre om tanker og reaksjoner. Resultatet viser at de er fornøyde med metoden, men et viktig poeng er at mye av potensialet blir ikke brukt fullt ut i praksis.

Sørmo og Sträng (2015) har utført flere forskningsprosjekter på Høgskolen i Østfold for å øke pedagogers kompetanse i skolen. Målet har vært å øke kompetanse, og pedagogene skulle kjenne at de hadde fått økt positiv egenverdi og selvtillit, gjennom bruken av reflekterende team, knyttet til spesialpedagogiske utfordringer. Sørmo og Sträng (2015) sin forskning ble at pedagogene kjente at de fikk et rom hvor de fikk mulighet til å snakke om utfordringer i sin egen hverdag, samt at pedagogene syntes det var godt å få positive tilbakemeldinger på det de selv synes var aktuelle utfordringer i deres eget arbeid. De opplevde også at det har styrket deres selvtillit. I etterkant kjente pedagogene at det har styrket samarbeidet på skolen, samt at de har nå en mer åpen kommunikasjon kollegaene imellom. Deltakerne opplevde det reflekterende team som positivt, selv når de delte utfordringer som var vanskelige. Dette viste også i loggene som alle deltakerne skrev. I loggene skrev de også at det førte til at elevene, som pedagogene hadde ansvar for, ble styrket i arbeidet.

Sørmo og Sträng (2018) har skrevet artikkelen «Can Teacher Empowerment Contribute to Better Learning?» På bakgrunn av observasjon, logger og intervjuer fant Sørmo og Sträng (2018) at lærerne hadde et stort utbytte av reflekterende prosesser. Funnene viser at det bidro til at pedagogene kunne møte nye utfordringer, samt at det styrket deres profesjonalitet. Funnene viser også reflekterende prosesser bidro til et bedre samarbeid med kollegaer, samt at pedagogene opplevde at de hadde blitt dyktigere pedagoger for elevene.

I artikkelen, «Reflekterende team som verktøy for veiledning i spesialpedagogisk arbeid.» viser Sørmo og Sträng (2022) hvordan reflekterende team kan brukes som arbeidsverktøy både i spesialpedagogisk og pedagogisk arbeid, og hvordan reflekterende team kan styrke den enkelte lærer i sitt arbeid. De reflekterende prosessene kan styrke lærerens forståelse til å vurdere allerede igangsatte tiltak og organisering rundt eleven som strever. Arbeidsverktøyet som de trekker frem, handler først og fremst om hvordan språket og tankegangen til lærerne kan være med på å endre oppmerksomhet og øke kompetanse i møte med elever som strever. Gjennom reflekterende team kan man bli styrket, skape endringer og bli handlekraftig når man møter elever som sliter, hvor man tidligere følte seg maktesløse.

2.0 Teorigrunnlag

Jeg har valgt å benytte flere teorier som har relevans til problemstillingen. Disse gjør jeg rede for under punktet teorigrunnlag.

2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Den tysk-amerikanske psykologen Bronfenbrenner (1978, s. 20-22) utarbeidet en utviklingsmodell, hvor han definerte hva som var viktig for et menneskes/barns utvikling. Strukturene er referert som mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystemener.

Bronfenbrenner (1978). Han trekker frem tre definisjoner som er viktig å legge merke til når et individ skal få en god kompetanse- og selvutvikling. For det første utvikles ikke mennesket kun gjennom innflytelse fra miljøet, mennesket utvikles som et voksende, dynamisk individ, som gradvis beveger seg inn i og omstrukturerer miljøet individet er en del av. For det andre, siden miljøet også utøver sin innflytelse i personen, krever denne prosessen gjensidig påvirkning. Samspillet mellom person og miljø karakteriseres av gjensidighet. For det tredje, blir miljøet definert som relevant for individets utviklingsprosesser, som ikke begrenses til en enkel umiddelbar setting, men miljøet er utvidet til å inkludere forbindelser mellom ulike settinger samt ytre påvirkninger.

Nivåene har relevans til situasjonen i veiledningssammenhengen når man bruker reflekterende team og reflekterende prosesser. Ved å bruke reflekterende team som et pedagogisk verktøy, er det viktig at man forstår at mennesket utvikles både i miljøet, samtidig som pedagogene er med på å utvikle miljøet som de er en del av. Denne bakgrunnskunnskapen bør ligge til grunn for reflekterende team, når tiltakene og organisering rundt eleven som strever, spisses.

2.1.1 Ulike perspektiver

Mikrosystemet, definert av Bronfenbrenner (1978), består av et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner, som er med på å utvikle elevens og lærerens innstilling, med karakteristiske fysiske og materielle egenskaper. Det er i mikrosystemet som barnet hovedsakelig utvikler seg. Et mikrosystem er der mennesker kan engasjere seg med venner, i familien, i skolen, på arbeidsplassen. Disse faktorer har en aktiv rolle i det menneskelige samspillet. Et kritisk element i definisjonen av mikrosystemet er opplevelsen. Det indikerer at miljøet ikke kun påvirkes av de objektive egenskapene, men også hvordan disse egenskapene påvirker og oppfattes av personene i miljøet. Dette fokuset er fenomenologisk fremstilt, sier Bronfenbrenner (1978), ved at svært få ytre egenskaper påvirkes drastisk av menneskelig adferd og utvikling, og de kan ikke beskrives alene utfra objektive fysiske forhold og hendelser.

En persons utvikling påvirkes og formes kraftig psykologisk, påpeker Bronfenbrenner (1978) ut fra hvilke personer som er viktige for den enkelte i den gitte situasjonen (Helsedirektoratet,

2015). Det vil si når en av deltakerne kommer inn i veiledningen, så vil de komme med sin egen virkelighetsoppfatning, utfra sin egen opplevelse av en situasjon. Andersen (2010), hevder at alle kommer med sin egen forforståelse, som den enkelte deltaker i det reflekterende team må være villig til å avstå fra, for så å være på søken etter ny informasjon. Når spesialpedagogene reflekterer rundt et barn som strever i skolehverdagen må pedagogene kartlegge hvilken relasjon, samspill og miljø rundt barnet som kan bidra til negativ adferd og hva som bidrar til positiv adferd.

I mikrosystemet er individet, ifølge Seikkula (2005, s. 21), del av et nettverk, der det direkte samspillet tar plass. Individet tilhører mange mikrosystemer: skole, kollegaer, venner og slik som et reflekterende team på arbeidsplassen, er med på å forme utviklingen til den enkelte. Dette relasjonssystemet vil ha en gjensidig påvirkning utfra individets struktur og oppførsel, hvordan eleven eller pedagogen og de andre individene forholder seg til hverandre, som kollegaer, elever, venner og familie. I hvert nytt relasjonssystem vil individet tilpasse seg de eksisterende relasjoner, og vil selv arbeide seg aktivt inn i det nye mikrosystemet utfra sin egen vilje til å tilpasse seg. Hvert mikrosystem vil ha sin egen betydning og påvirkning i individets erfaringsverden. (Seikkula 2005, s. 21)

Samhandlinger i de ulike mikrosystem kan være samtaler, fordi alle verdier og betydninger oppstår i språket (Seikkula, 2005, s.21). Hvert mikrosystem har sine egne spesielle koder og språk. På denne måten utvikler individets erfaringsverden seg i et mangfold av flerspråklighet som vil overlappe hverandre, og den vil være med på å forme den indre rike dialogen. De ulike mikrosystemene, skriver Bronfenbrenner (1978), kan være med på å sette menneskets erfaringsverden i sammenheng, fordi mikrosystemene er med på å danne en felles erfaringsverden for individet. Det forklares ved at individet erfarer nye ting på nytt og uten sammenheng i hvert mikrosystem.

Seikkula (2005) viser til Bronfenbrenners modell, og påpeker at individet alltid er en del av flere mikrosystem, der alle mikrosystemer har samme verdi. Individet vil alltid styre sin egen oppførsel i det mikrosystemet som de lever i øyeblikket, der felles betydninger vil overføres videre og bli dannet i mesosystemet. Til slutt formes kontakten mellom systemene gjennom den gjensidige samhandlingen gjennom individets språk. Den gjensidige samhandlingen i individets språk danner et eget funksjonssystem, skriver Seikkula (2005). På den måten kan kompetanseutviklingen til det enkelte individ øke gjennom reflekterende prosesser og team.

Språket og relasjonen er grunnelementene i samtalen i de reflekterende prosessene (Andersen, 2010). Det er gjennom spesialpedagogenes erfaringsdeling, samt at man deler bekymringene i skolehverdagen, at man til slutt skaper et mangfold av flerspråklighet som vil forme den indre dialogen. Dette kan bidra til at det skapes nye veier som igjen vil styrke eleven, som strever og har utfordringer.

På den annen side blir også mennesket påvirket i *mesosystemet*, påpeker Bronfenbrenner (1978, s. 24), som består av relasjonen mellom to eller flere sosiale settinger, og som påvirker utviklingen av personen aktivt. I oppveksten til et barn og som voksen, er det familierelasjoner, arbeidsplassen/skolen og det sosiale livet som er med på å påvirke deres utvikling. Denne utviklingen forsterkes ytterligere ved at personer deltar aktivt på flere ulike arenaer og gjennom den formelle og uformelle kommunikasjonen, som skjer mellom de ulike arenaene. Bronfenbrenner (1978) hevder spesielt at det er i det fenomenologiske domenet hvor både eksisterende kunnskap og holdninger lettere overføres fra den ene arenaen til den andre (1978, s. 25). Gjennom den reflekterende prosessen der spesialpedagogen deler sine erfaringer i det reflekterende teamet, vil dette ha betydning for eleven både faglig og emosjonelt, siden eleven vil bli møtt med en ny forståelse fra spesialpedagogen.

Menneskets utvikling blir også påvirket i *eksosystemet*, som Bronfenbrenner (1978) definerer som den arenaen den utviklede personen deltar aktivt i. Plutselige hendelser som inntreffer kan også være med på å påvirke personens utvikling som for eksempel på skolen gjennom samspillet mellom de voksne eller med elever.

I det reflekterende teamet vil pedagogen drøfte for eksempel utfordringer lærere har i sin skolehverdag i arbeid med en gitt elev. Det kan resultere i at eleven blir støttet og hjulpet med sine utfordringer. Bronfenbrenner (1978, s. 27) definerer også en økologisk overgang som en overgang og posisjon i det økologiske miljøet, f.eks. når en person får en ny stilling, endring i rolle, får en ny innstilling eller begge deler. Det reflekterende teamet kan forstås som en del av den økologiske overgangen, der spesialpedagogen kan få en ny forståelse som kan påvirke de ulike arenene som spesialpedagogen deltar aktivt i, og som kan ha betydning for læring, adferd og sosial kompetanse for eleven.

Macrosystemet, sier Bronfenbrenner (1978, s. 26), består av ulike former av innhold i de ulike mikro- meso eller ekso systemer som finnes eller kunne eksistere. Disse blir hele tiden

påvirket av subkulturen eller kulturen som eksisterer som helhet, sammen med underliggende ideologier som tro og livsyn. I visse deler av verden så består nasjonene som en blåkopi av ulike mønster som samfunnet er bygd opp av som skoler, barnehager naboer og arbeidsplasser og kollegaer. Tiltross for at det er likheter mellom nasjonene så vil opplevelsen av det økologiske systemet oppleves ulikt grunnet ulike typer av sosioøkonomiske forskjeller, etnisitet, religion og andre subkulturer i landet. Disse vil påvirke de økologiske miljøene i hvert økologiske system. Bronfenbrenner trakk bevisst inn makrosystemet for at man kunne utvide begrepene ved å si «kunne eksistere» utover blåkopier av et skolesystem. For det er i utgangspunktet i blåkopien som man gjennom refleksjon kan engasjere seg og gjennom en kritiske analyse og eksperimentell endring kan oppnå en ny forståelse av det eksisterende spesialpedagogiske arbeidet.

Bronfenbrenner (2005) la til en femte kategori, *kronosystemet*, i sin utviklingsøkologiske teori. Kronosystemet er den ytre tidsdimensjonen i individets utvikling, og den belyser hvordan hendelser og endringer i en persons liv kan påvirke individets utvikling. Ved å innføre reflekterende team på en skole kan dette bidra til å utvikle individ og miljøet rundt som pedagogen er en del av. Seikkula (2005, s. 21) skriver at i Bronfenbrenners utviklingsmodell, konkretiseres den gjensidige overlappingen av relasjonene i nettverket barnets oppvekst i forhold til omgivelsene og individets økologiske utvikling. Bronfenbrenner (1978) skriver at individet, her spesialpedagogen eller eleven, selv påvirker det miljøet hvor individet blir oppdratt, med sin oppførsel og utvikling, og at de ikke kun er et objekt for utviklingen. Det kan derfor være viktig at man utforsker hvordan individet selv oppfatter sitt eget nettverk. Det er i det gjensidige forholdet til individets omgivelser i nettverket, som forskjellene i omgivelsene vil påvirke hverandre. Derfor er det viktig at man gir rom for refleksjon og profesjonsutvikling gjennom bruken av de reflekterende prosesser. På denne måten blir det sosiale nettverket påvirket og utviklet gjennom relasjoner og gjensidighet i de ulike systemene (Bronfenbrenner, 1978).

2.2 Betydningen av Gregory Batesons systemteori i veiledning

Gregory Bateson (1972), kjent som en teoretiker innen systemiske perspektiver og sin kybernetiske erkjennelses- og kommunikasjonsteori, foreslo en sirkulær forståelse som en alternativ forståelse av den lineære årsaks – virkning modellen. Bateson (1967, s. 29) beskrev kybernetisk som a «point of view, a word in a sentence, or at letter within a word, it is a

difference that makes a difference». Den sirkulære forståelsen og den kybernetiske kommunikasjonsteorien blir påvirket av relasjon, kontekst og sirkularitet.

Bateson (1972) mener at begrepet kommunikasjon er et begrep som må forstås som et vidt begrep, siden vi kommuniserer på flere nivåer. Bateson (1967) var opptatt av de mønstrene som oppstod i kommunikasjonsprosesser. Kommunikasjonen består av mange innfallsvinkler, derfor presenterte Bateson det grunnleggende kommunikasjonsperspektivet. Vi forholder oss ikke til gjenstander, men ideer om gjenstander. Disse gjenstandene er en del av en verden av kommunikasjon, som deler kun størrelser av ideer. Det er vår egen oppfatning som definerer, oppfatter, opplever og erfarer virkelighetsverden rundt den enkelte. Derfor blir forholdet mellom budskapet og mangelen av det viktig. Det grunnleggende kommunikasjonsperspektivet og påstandene får fortsatt støtte fra flere teoretikere innen veiledning (Ulleberg, 2004, s. 88; Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63; Ølgaard, 2014, s. 65). Bateson (1972) sier at verden blir skapt gjennom den som observerer, i en virkelighet der objektivitet ikke kan oppfattes, noe som han forklarer med metaforen av en stol:

[...] this chair which I can see and on which I am sitting. My perception of the chair is communicationally real, and that on which I sit is, for me, only an idea, a message in which I put my trust (Bateson, 1972, s. 255).

Kjennetegnet med mennesker, påpeker Bateson (1972), er at det er umulig å ikke kommunisere. Ulleberg og Jensen (2017) fremholder at samme hvor mye man anstrenger seg for ikke å delta i kommunikasjonen, så kan man aldri melde seg ut av kommunikasjon (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 64). Hele tiden kommuniserer vi med for eksempel små nikk, latter, en mail som ikke kommer eller mimikkløshet. Watzlawick et al. (1967, s. 48) sier også at ingen kan *ikke* kommunisere. Man formidler alltid en form for kommunikasjon, selv i fravær av kommunikasjon.

Bateson (2005) sier at mennesker er mest opptatt av forholdet og relasjonen mellom menneskene. Han mener at man alltid vil ha et maktforhold i en dialog, hvor man aldri kan holde en diskurs med et objektivt og maktfritt team. Vi kommuniserer både om innhold og forhold (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 64). I denne kommunikasjonen formidler vi også våre holdninger om vi er venner eller om vi utfordrer den andre i veiledningen.

Bateson (2005, s. 46) hevder at ordene i språket vårt, eksisterer ikke alene, men kommer alltid til å bli støttet gjennom tonefall og gester. Vi definerer forholdet vårt med gester,

anerkjennende blikk og nikk og hvordan vi lytter i veiledning. 'Hele rommet' i veiledningen er fylt av kommunikasjon.

2.2.1 Relasjon

Relasjonen er grunnsteinen i kommunikasjonsteorien, påpeker Bateson (1972). Derfor er det viktig at man skaper et grunnleggende relasjonsperspektiv i samtalen. Bateson beskriver relasjon som «I mean love, hate, respect, dependency, spectatorship, performance, dominance» (Bateson 1972, s. 470). Det vil si at vi opplever hverandre gjennom relasjoner i oss selv og gjennom omgivelsene og menneskene rundt oss.

På den annen side har Watzlawick et al. (1967) videreutviklet dette tankesettet og trekker fram filosofen Pascal (The-Philosophy.com) sitt sitat «The heart has its reasons of which the reason knows nothing. » *Alt* vi gjør blir kommunisert, hevder Watzlawick et al. (1967, s.48), det vil alltid avspeiles i relasjonen til menneskene rundt oss, både elever og kollegaer. Vi kan ikke melde oss ut av verken relasjoner eller kommunikasjonen som oppstår i ulike settinger. Hele tiden må vi ha flere tanker i hodet samtidig. Vi deler vår virkelighet med hverandre gjennom kommunikasjonen som skjer på flere nivåer. I denne prosessen utvikler vi oss gjennom erfaringer og vår forståelse i møte med den andre (Watzlawick et al.,1967). Dette perspektivet er det viktig at man har både i veiledningen, og i møte med eleven som vi møter i skolehverdagen.

Den viktigste grunnleggende forståelsesrammen, sier Bateson (1972) videre, er at relasjonen står i sentrum i kommunikasjonen, samt at en relasjon aldri kan bestå av et enkelt menneske. Derfor sier Bateson (1972, s. 146) at man ikke kun kan snakke om uavhengighet, stolthet og aggressivitet når man reflekterer rundt de utfordringer, som man møter i det spesialpedagogiske arbeidet. Han vektlegger betydningen av at vi må flytte blikket og forstå at alle enkeltmennesker er en del av relasjonene som de er en aktiv deltaker av, som elev, medelever og pedagoger. Disse følelsene skjer ikke i et enkelt menneske alene, men i samspill med andre mennesker.

Både Andersen (2010) og Ulleberg og Jensen (2017, s. 14) trekker frem at reflekterende team er et godt verktøy for mellomledere og ledere til bruk i skolen. Det reflekterende team kan bli brukt som et pedagogisk verktøy til refleksjon i en utfordrende situasjon på arbeidsplassen. Ved å bruke reflekterende team som et pedagogisk verktøy, kan de reflekterende prosessene bidra til en felles forståelsesramme for både eleven og pedagogen som møter utfordringene i

det spesialpedagogiske arbeidet. Mellomledere og ledere kan bruke reflekterende team, siden det er veisøker som er i sentrum. Leder eller mellomleder kan trekke seg ut så lenge teamet vet hvordan man kan gjennomføre reflekterende team, men leder må ha gitt rom for det reflekterende teamet og tid i utviklingstiden ved skolen. (Andersen, 2010; Ulleberg & Jensen, 2017)

2.2.1.1 Symmetri og komplementære relasjoner

I Batesons (1972) relasjonsteori er det to hovedmønstre for relasjoner. Vi har symmetriske og komplementære relasjoner, og disse kan oppleves som enten gode eller dårlige interaksjoner for de som deltar i relasjonen. I rådgivningsøkten handler det ofte om at rådgiveren, som er eksperten, har alle svarene på utfordringene som eleven eller spesialpedagogen strever med. Dette kan oppleves som stressende, hevder Ulleberg og Jensen, 2017, s. 71). I de komplementære relasjonene er alle likeverdige i samtalen i veiledningen. Det er den komplementære relasjonen som er fremtredende i det reflekterende teamet, påpeker Ulleberg og Jensen (2017), ved at veisøker er i sentrum, og ikke eksperten(e). Veisøker, i det reflekterende team, har selv valget om de ønsker å motta eller bruke rådene som kommer frem i veiledningen. Dette skaper et naturlig eierforhold for veisøker, siden det er veisøker som selv må ønske å gjøre en endring i det spesialpedagogiske arbeidet med eleven.

2.2.2 Kommunikasjon

Ifølge Ølgaard (2014) foregår kommunikasjon kontinuerlig på flere nivåer. Dette fordrer at vi i samspill med andre, alltid må ha flere tanker i hodet samtidig, siden samtalen skjer både i den indre og ytre samtalen. «Den indre samtale» var begrepet som den russiske psykologen Vygotsky (1934) brukte for å forklare den kognitive prosessen som skjer hos barn når de konverserer parallelt med leken. Vygotsky (1934) definerer den indre og ytre samtale som «Inner speech is speech for oneself; external is for others» (Vygotsky, 1934, s. 225). Alle mennesker har sin egen virkelighet. Vi oppdager nye ting og vi utvikler oss selv gjennom relasjonene med menneskene som vi omgir oss med. Kommunikasjonen med andre kan vi aldri melde oss ut av, den skjer kontinuerlig (Bateson, 1972, s. 459).

I kommunikasjonen skiller Bateson (1972) mellom den analoge og den digitale kommunikasjonen. I den analoge kommunikasjon formidler vi budskapet gjennom relasjonen og hvordan man forholder seg til den enkelte deltaker gjennom for eksempel kroppsspråk,

tonefall eller tårer. Ofte kan misoppfatning oppstå i det man misforstår kroppsspråket som man tror at den andre formidler i veiledningen (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 64; Ølgaard, 2014, s. 65). Det kan være spesielt utfordrende i samtalen, hvis det verbale språket til veisøker sier noe annet enn det kroppsspråket veisøker viser. For eksempel kan man si at man liker eleven som strever, men veisøker uttrykker med sitt kroppsspråk noe helt annet.

Det analoge språket holder seg utenfor det verbale språket (Ulleberg, 2004, s. 59). Det kan ikke forklares bort gjennom vår fornuft. Den analoge kommunikasjonen er den som gir helheten i samspillet, og som alltid henvender seg til relasjonen og blir tolket av den andre som for eksempel et nikk (Bateson, 1972).

We humans become very uncomfortable when somebody starts to interpret our postures and gestures by translating them into words about relationship. We much prefer that our messages on this subject remain analogic, unconscious, and involuntary (Bateson, 1972, s. 379)

Vi kan vise mistillit hvis noen later til å ha en relasjon (Bateson, 2005). Det analoge språket er mangetydig (Bateson, 1972). Når den analoge informasjonen lar seg fange av ordene, vil vi stå overfor et oversettelsesproblem i veiledningen, også omtalt som filter. Det kan ha stor betydning i en veiledersituasjon, at man for eksempel har et negativt tydelig kroppsspråk som sier at man ikke er villig til å være med i veiledningen (Andersen, 2010).

Bateson (1972) var kritisk til det mekaniske paradigme, på latin *paradigma*, defineres som et mønster i forståelsen av mennesket handlinger (paradigme – Store norske leksikon (snl.no)). I det mekaniske paradigme forklares forståelsen gjennom et lineært årsak - virkning paradigme Bateson (1972) sier at man må klargjøre tankene som objektive observatører, for at man skal forstå individet i lyset utfra individets egne egenskaper. Bateson (1972) sammenligner dette forholdet mellom kart og terreng, som han hentet fra den polsk amerikanske filosofen Korzybski (1948). Dette er to forskjellige vitenskapelige tradisjoner. Korzybski (1948) hevder at vi må ha et kart for å forstå virkeligheten. Man må forstå terrenget, som består av både det analoge og det verbale språket. Dette er noe som skjer gjennom kommunikasjonen. Bateson (1972) var derfor opptatt av kommunikasjon og relasjon i den sirkulære epistemologi, dette støtter Ulleberg og Jensen (2017, s. 59).

2.2.3 Sirkulær og lineær epistemologi

Menneskelig samspill er en grunnleggende systemisk forutsetning, sier Bateson (1972), som kan beskrives kybernetisk (sirkulær) eller lineært. Det vil alltid være et samspill mellom mennesker, og i dette samspillet vil det være en forbindelse mellom innspillene eller handlingene som utføres. Sammenhengen er der, men i en sirkulær beskrivelse får begge et like stort ansvar for samspillet. Vi kan aldri melde oss ut av en kommunikasjon (Bateson, 1972).

Epistemologi handler om de reglene som man må følge for å «danne virkelighetsforståelse» eller en erkjennelsesteori, der alle besitter kunnskap om temaet som drøftes (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 61). I den lineære epistemologien forstår man begivenheter i en rekkefølge som kan beskrives som: «Jeg må jo mase, for han er så passiv!» (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 64). Videre sier Ulleberg og Jensen (2017) at lineærbeskrivelse (årsak – virkning) ikke er en fullverdig beskrivelse, men den kan sees på som begrenset. Ofte når vi står i en fastlåst situasjon ser man gjerne etter en lineær forståelse, ved at man leter etter den synlige årsaken. Et eksempel er læreren med fokus på elevens egenskaper og detaljer som forårsaker den nåværende fastlåste situasjonen.

Samspillet må forstås sirkulært, påpeker Bateson (1972). Sirkularitet, «blir et overordnet forståelsesprinsipp, siden menneskene påvirker hverandre gjennom samspill kontinuerlige (Watzlawick et al., 1996, s. 9).» I den sirkulære forståelsen skal man ta utgangspunkt i relasjonene menneskene imellom som er grunnleggende i denne forståelsen. Ulleberg og Jensen (2017, s. 62) sier at sirkulær forståelse dominerer feltet i forståelse av kommunikasjon, og uttrykker videre at «kommunikasjon blir forstått som en prosess- og det er dynamisk, pågående og foranderlige prosess som er kompleks og kontinuerlig» (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 62). I de reflekterende prosessene må man være oppmerksom på hva som skjer i kommunikasjonen. Tilbakemeldingene mellom deltakerne står sentralt i veiledningen, samt den gjensidige kommunikasjonen i teamet. I den sirkulære modellen er det meningsfullt å se hele settingen rundt kommunikasjonen og hvor kommunikasjonen hele tiden er i bevegelse. I motsetning til den lineære modellen der man skal se på hvor det hele startet.

Kommunikasjonen og samtalen i de reflekterende prosessene er i bevegelse for å se etter nye veier som kan bidra til en mer tilpasset skolehverdag både for eleven og læreren. (Ulleberg & Jensen, 2017).

2.2.4 En forskjell som gjør en forskjell – også i veiledningen

Bateson (1972, s. 460) kom med den berømte uttalelsen: «A difference makes a difference». En ny informasjon eller en idé i kommunikasjonen som kan bidra til en endring (Bateson, 1972, s. 460). Bateson så på en endring som en forskjell som skjer over tid. Han mente også at en forskjell ikke kommer av seg selv, men sammen med en annen forskjell; for eksempel, hvis temperaturen faller, så tar man på seg en jakke, eller hvis det blir varmt så tar man av seg jakken.

Kroppen og mennesket er ilagt en naturlig reaksjon på endringer (Andersen, 2010, s. 27; Shotter & Katz, 2012, s. 31; Ulleberg, 2004, s. 122) sier at det er tre forskjeller som gjør en forskjell. Det som er for vanlig, det normale, gjør ingen forskjell. Det som er for uvanlig, gjør heller ingen forskjell, den kan i stedet forårsake motstand. Akkurat passe forskjellig kan føre til en endring. Disse nyansene kan man også overføre til samtaler med andre mennesker. For at man skal kunne forbli i denne samtalen må man ha grunnleggende respekt for den andres behov, for at man skal kunne bevare integriteten til den andre i samtalen (Andersen 2010). Dette krever at man som veileder og deltaker er mottagelig for det som veisøker ønsker å drøfte i veiledningen.

Bateson (1972, s. 323) forklarer at en forskjell er som når en tømmer skal hogge ned et tre med en øks. Så vil hvert hogg fra øksen endres eller korrigeres, utfra formen på den kuttete forsiden av treet som ble igjen av forrige slag. På samme måte skjer det i det reflekterende team, ved at man selv som veisøker er med på å skape en endring. Veisøker må selv oppdage forskjellen i utfordringen, og veisøker må selv endre det som oppdages. Det vil si at hvert hogg vil presentere den reflekterende prosessen. Det er denne forskjellen som gjør en forskjell til å skape en idé eller å motta ny informasjon. På denne måten vil derfor også veisøker oppleve et eierforhold, ved at veisøker selv er delaktig i utviklingen i endringsprosessen (Bateson, 1972).

2.3 Veiledning og rådgiving

Det finnes flere ulike definisjoner av veiledning og rådgivning. Variasjonen i definisjonene er stor, der kan man hevde at det er større grad av forskjeller enn likheter som definerer veiledning som fenomen (Baltzersen, 2014).

Rådgivning innebærer, skriver Henderson og Thompson (2011, s. 237), at to mennesker møtes slik at den ene personen kan hjelpe den andre til å løse et problem. Den ene,

rådgiveren, er da «eksperten» på grunn av sin erfaring og utdanning, og den andre som tar imot hjelp er «klienten». Lassen (2014) beskriver rådgivning som

En kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, dets innhold og tidsbegrensing.

Ønske om forbedring (mål) rådsøker arbeider mot er den styrende faktor i rådgivningsprosessen. Arbeidet for å nå målet blir rådgivningsprosessen. (Lassen, 2014, s. 24)

Rådgivningsbegrepet i skolen, påpeker Ulleberg og Jensen (2017, s. 21), brukes for å beskrive den pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT) sitt arbeid. PPT's mandat er å forbedre barn og unges vilkår og krav gjennom kompetanseutvikling ved å rådføre pedagoger i det spesialpedagogiske arbeidet som barnet har behov av. PPT skal være kommunens rådgivende instans, for å skrive en sakkyndighet etter en utredning utfra elevens vansker. Dette krever en henvisning med et skriftlig samtykke fra foresatte og rektor, for at pedagogen eller en skole skal kunne motta denne rådgivningen. PPTs saksbehandler vil kunne gi råd til skolen utfra utfordringen eller vansken som eleven har, og de vil da komme inn som ekstern «ekspert» for å bidra. Skolen kan ikke sende inn henvisning uten samtykke fra foresatte. (Opplæringsloven, 1998, §5-6).

På den andre siden kan veiledning beskrives som et gjensidig samspill og samarbeid (Sundet, 2013, s. 89). Dette samarbeidet og samspillet er spesielt, siden veileder blir invitert til å oppleve, erfare og være med i veiledningen, som en kinogjenger på kinoen. Samtidig kan veilederen velge å distansere seg og ikke ta del av samspillet som skjer i veiledningsrommet fullt ut. Veilederen kan også tilføre noe inn i veiledningen i det reflekterende teamet. Dette krever at veileder er en aktiv lytter, som er mottakelig, med et ønske å være villig til å bli beveget av den andre personen. Schibbye (2009, s. 268) beskriver «lytting som aktivt, det er fokusert, intenst og levende, og det opptar hele terapeutens selv.» Dette krever at veileder er emosjonelt til stede og villig til å ta del i veisøkers opplevelse og virkelighetsoppfatning. Både Andersen (2010) og Schibbye (2009) påpeker at man må bli beveget av veisøker. Veileder og observatører må bruke sine indre sensorer til å registrere og ta hensyn til eventuelle følelser som veisøker opplever, som for eksempel usikkerhet og sårbarhet. I veiledning er det rom for refleksjon og at man kan undre seg sammen, over hvilke tilpasninger som må til for å endre praksis, for at både elev og spesialpedagog skal kjenne at man mestrer skolehverdagen.

2.3.1 Engasjement-tilnærmingen

Både Utdanningsdirektoratet (2020a) og Kunnskapsdepartementet (2017) fastslår at for at en skole skal få god utvikling må det tilrettelegges for at pedagogene er en del av et profesjonsfelleskap. Robinson (2018, s. 12) skisserer to ulike tilnærminger til endringsprosesser i implementeringsarbeidet, *omgåelsestilnærmingen* og *engasjement-tilnærmingen*.

Robinson (2018) hevder at ledere, enten på skole-, team-, system- eller på nettverksnivå, ofte kan velge omgåelsestilnærmingen. De ser hvor det er behov for endring, og hvor de velger å enten konstruere eller å velge en egen løsning for så å implementere løsningen. Årsaken til at hun kaller dette for omgåelsesstrategier er at lederen ikke har undersøkt oppfatningen, verdiene, det underliggende eller de materielle godene som eventuelt opprettholder praksisen som de ønsker en endring på (Robinson, 2018).

I engasjement-tilnærmingen, (Robinson, 2018), må lederne granske de underliggende årsakene til den praksisen som pedagogene ønsker å endre. Robinson (2018, s. 13) påpeker videre at dette vil føre til at lederne og pedagogen selv vil oppnå en dypere «forståelse av samspillet mellom den aktuelle praksis og deres egen endringsagenda.» Engasjement-tilnærmingen, når det skal innføres en endring i praksis, vil ha større suksessrate siden man innlemmer en ny praksisstrategi i det eksisterende personlige, relasjonelle og organisatoriske handlingsmønsteret, i motsetning til å innføre en helt ny praksis (Robinson, 2018). Det vil si at hendelser kan drøftes ved at spesialpedagogen kan få anledning til å kunne dele bekymringen og erfaringene som de opplevde sammen med kollegaene gjennom reflekterende prosesser. Dette kan bidra til at man kan styrke kompetansen sammen og hvor spesialpedagogen kan oppleve eierforhold og mestring, og ikke minst, oppdage nye tiltak og forståelse rundt eleven som hadde utageringer.

Robinson (2018) mener at når det innføres få endringer, vil man oppleve mer utvikling, dette støtter Andersen (2010) med «akkurat passe endring». Dette vil i praksis skje ved at man slutter med noe eller justerer noe, eller at noe gjøres helt nytt (Robinson, 2018, s. 13). Man må begynne å fokusere på målet for forbedringen, ikke bare snakke om endring. Dette er også noe som Andersen (2021) støtter. Man kan ikke tvinges til forandring eller til utvikling, men man kan invitere menneskene inn til endring.

2.4 Reflekterende team:

Psykologen og familieterapeuten Tom Andersen (2006) utviklet reflekterende team som en behandlingsform innen familieterapi og psykisk helsevern. Reflekterende team er også brukt i pedagogisk veiledning (Baltzersen, 2014). Datidens psykiatripraksis hadde ofte fokus på problemene og det patologiske. Andersen (2006) utviklet dermed en annen tilnærming, som la vekt på det mellommenneskelige og gi anerkjennelse til klienten. Vendepunktet i denne tenkningen var at man skulle ta utgangspunkt i det sosiale systemet fremfor symptomet, som mennesket hadde inni seg. Både Bronfenbrenner (1978) og Seikkula (2005, s. 21) mener at et individ utvikles i prosessen i det gjensidige samspillet. Der den igjen konkretiseres av den gjensidige overlappingen i nettverket, som individet er en del av. Derfor er det viktig at pedagog har tid til å kunne drøfte, tolke og reflektere rundt arbeidet sitt.

Andersen (2006, s. 33) valgte navnet «det reflekterende team». Han tok utgangspunkt i det franske begrepet «refleksjon» som betyr «man hører noget, tager det ind og tænker over det, inden man svarer» (Andersen, 2010, s. 24). Denne endringen skapte en holdningsendring innen det terapeutiske miljøet, ved at det ikke kun var terapeuten som skulle løse problemer eller skape en endring, og som var eksperten. Endringen ble skapt i samspillet mellom alle deltakerne i samtalen, alle ble ansvarlige i det de møttes og var deltakere i det reflekterende teamet (Andersen, 2010).

Ulleberg og Jensen (2017, s. 40) påpeker at ved å bruke Andersen sin modell for gjennomføring av reflekterende team, så vil den enkelte lærer være en del av et *responsteam*. Responsteamet på det reflekterende teamet skal ha fokus på å styrke og øke hverandres kompetanse gjennom en intervensjon mellom spesialpedagogene, for å få finne løsninger som kan bidra til å hjelpe eleven som strever.

Det er mange som bruker reflekterende team som metode til faglige møter, påpeker Ulleberg og Jensen (2017, s. 189). Der man gjennom strukturen kan få utviklet nye gode ideer og at alle deltakerne blir engasjert på en positiv måte. Strukturen kan brukes som workshop eller i felles- og utviklingstid for personalgrupper, som et ledd i organisasjonsutvikling, dette bifalles av Bjerkholt (2017) og Lauvås, Lycke og Handal (2016).

2.4.1 Relasjon i reflekterende team

Språket skapes og utvikles i relasjonen, hevder Andersen (1999, s. 27). Språket er det beste hjelpemidlet vi har for å redusere misforståelser, og samtidig er språket med på å utvikle en

gjensidig forståelse gjennom dialogen. Andersen (1999) sier at språket består av to hovedkomponenter, ordene og de kroppslige aktivitetene. Ordene uttrykker seg både symbolsk og gjennom det kroppslige uttrykket i samtalen. Når en veisøker deler en historie vil man både høre og bli berørt av de sanselige assosiasjonene, se, høre og smake på ordene. Ordene er meningsbærende. De uttrykker meningene som personen har akkurat der og da.

Relasjonen må være preget av en *jeg* og *du* relasjon, og ikke en *jeg* og *det* relasjon, påpeker Seikkula (2005). De forholder seg til hverandre som likeverdige. Han sier videre at

ethvert individ er delaktig i en prosess, fungerer som gjensidig skaper av den prosess det observerer. Dette skapes ved at individet alltid kobler seg til meningssystemet, som også skapes av den andre deltakeren (Seikkula, 2005, s. 94)

Denne prosessen vil kreve at veilederen forstår at han er en del av innholdet og ideen i de språklige systemene, påpeker Seikkula (2005). Veileders rolle i denne prosessen er å skape rom for samtale, ved å stille spørsmål som kan åpne samtalen. Sammen skal man skape nye veier, samspill og meninger. Veileders rolle vil være at alle skal bli sett og hørt, samtidig som man oppfatter andres meninger (Seikkula, 2005). Seikkula (2005) skriver videre at «opplevelsen man har hatt sammen, gir nye muligheter, og det kan oppstå et nytt språk i stedet for problemspråket» (s.77). Denne fellesopplevelsen av håpløshet og maktesløshet, kun kan løses når man deler følelsen av maktesløsheten og håpløshet, at man kan finne en løsning på den fastlåste situasjonen. Da må alle være villige til å gå vekk fra sin egen virkelighetsverden for å utforske det nye, som kommer frem i veiledningen (Seikkula, 2005).

2.5. Reflekterende prosesser:

Andersen (2010) gikk fra metoden reflekterende team videre til reflekterende prosesser. Han fant ut at vi mennesker ofte kan bli veldig styrt og låst av metoden og det statiske, mens Andersen var mer opptatt av de reflekterende prosessene. Reflekterende prosesser handler om å hjelpe taleren til å være tro mot sitt eget, samtidig som det er viktig at lytteren er objektiv slik at man ikke skaper sin egen mening (Andersen, 2006, s. 33-34).

Sundet (2006) viser til Andersen som definerer reflekterende prosesser slik:

Prinsippet er enkelt. Når det lyttende teamet mottar den fortelling familien ønsker at de skal høre, blir teamet vanligvis berørt av historien. Det som skjer med dem når de blir beveget, for eksempel ved at de får en ide, et spørsmål eller en følelse, blir gitt tilbake

til familien. Fortellingen berørte lytteren, og lytteren returnerer hva som skjedde med ham eller henne (s. 15)

Ved å bruke reflekterende prosesser, kan det komme frem noe nytt noe som opprinnelig ikke var utgangspunktet for samtalen (Andersen 2010; Sundet, 2006, s.16). Andersen (2006, s. 38) snakker derfor om det åpne rommet som blir skapt i samtalen, samt at vi skulle våge å la tankene gå fritt i det reflekterende teamet, og dette blir skapt i det åpne rommet gjennom de reflekterende prosessene.

2.5.1 Kommunikasjonen i de reflekterende prosessene

De reflekterende prosesser, handler om hvordan man samtaler, og hvordan personene i samtalen veksler mellom lytte- og taleposisjoner. Jensen (2009) trekker frem at når to eller flere samtaler foregår samtidig, hører man både den ytre samtalen som ofte er en liten del av samtalen, samtidig foregår den indre samtalen hos den enkelte deltaker. Det er nettopp den indre samtalen som får større plass i de reflekterende prosessene, siden samtalen organiseres med både lytte- og taleposisjoner. På denne måten sikres det at den enkelte deltaker får tid til å dele egne refleksjoner og tanker rundt temaet. Samtidig som man lar de andres refleksjoner og tanker ha en naturlig del, må man øke sin egen lydhørhet og følsomhet. Man nyanserer eller endrer seg i forhold til de andre på det reflekterende teamet. (Jensen, 2009, s. 123 – 124).

Bruken av begrepet «prosesser» i reflekterende team er med på å forsterke målet ved å fremme ulike prosesser ved bruk av strukturering gjennom bruken av språket, mener Ulleberg og Jensen (2017, s. 40). Struktureringen i samtalene skjer gjennom de ulike lytte- og taleposisjonene, som er en naturlig del av samtalen. Målet ved denne struktureringen er å utvikle og undersøke fenomener og dialogiske samtaler som bidrar til å skape komplekse historier i veiledning.

2.5.2 Skape rom i samtalen

Jensen (2009) viser til Andersen (2010) som trekker frem betydningen av at vi må bruke ord som vi bruker i dagliglivet i samtale mellom mennesker, i stedet for ord og begreper fra fagmiljøet. Dette legger grunnlaget for en god relasjon, og vår forforståelse i samtale med familier. For det er i denne settingen man åpner opp for samtale og samtale om samtalen. Målet med dette forholdet er at man er likeverdige i samtalen (Jensen, 2009, s. 123).

Hoffman (2008) skriver at det er stemmene til alle deltakerne i Andersens reflekterende team som blir hørt i en «dialogisk» tenkning, siden stemmene vil gå parallelt, samtidig med stillheten. I det reflekterende teamet så er det ikke da hovedsakelig «eksperten» som får størst innflytelse, siden alle er likesinnede i denne formen for samtale. Resultatet er at ingen deltakere blir overdøvet eller undertrykt, men de blir delaktige, hørt og anerkjent (Hoffman, 2008, s. 23).

Det må skapes et rom for samtale (Wagner, 2008). Det er i dette rommet der man kan lytte både til andres og egne tanker. Det er i dette rommet man kan finne hvilen og en ettertanke som kan forberede tankene våre til den neste tanke. Og det er i dette rommet og denne hvilen som man kan tørre å tenke på noe nytt og annerledes, utfra både hva andre sier samt gjennom sin egen refleksjon og sin egen erkjennelse. Det er gjennom reflekterende prosesser Andersen trekker frem at man kan få anerkjennelse (Wagner, 2008, s. 99). Wagner (2008) sier at

språket vi skaper i den kulturen vi lever i, former oss og vår innstilling, våre handlemåter overfor den andre. Det språklige miljøet blir som luften i vårt fysiske miljø. Hvis det språklige miljøet er tilstrekkelig godt, kan vi anta at det gir oss et slags språklig pusterom. (Wagner, 2008, s. 106)

2.5.3 Lytte – og tale posisjon i veiledningen

De vekslende lytte- og taleposisjonene i det reflekterende teamet fremmer de reflekterende prosessene. Både Andersen (2010) og Jensen (2009) sier at de reflekterende prosessene er viktige, siden det handler om hvordan man arrangerer samtaler på, og hvordan personene i samtalen veksler mellom lytte- og taleposisjoner. Det er i dette «åpne rommet» som man kan oppdage noe nytt, noe uoppdaget gjennom de reflekterende prosesser. Anderson og Goolishian (1992) påpeker at «vi oppdager ikke verden, vi oppfinner verden (egen oversettelse).» Andersen (2006) vektlegger at den som lytter må ha fokus på hvert ord som blir sagt, og hvordan den talende selv mottar sine egne ord, samt hvilke ord som beveger den talende? Man kan se på veisøkers kroppsspråk. Det vil igjen si at den lyttende forstår språkets betydning og at ordet er meningsbærende, noe som gjør at den talende gjenopplever opplevelsen. Anderson og Goolishian (1992) poengterer at man må ha den ikke vitende posisjonen i møte med veisøker, samt at man må kommunisere til de deltakerne at man har en genuin nysgjerrighet til å oppdage noe nytt. For å ha en genuin dialog i veiledningen må deltakerne legge vekk egne meninger og forståelse av andre (Skjervheim, 1996). Fokuset må

alltid være at man er likeverdige og at alle er likeverdige på kunnskap, fremfor å komme med en holdning og ha inntatt ekspertrollen. (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 40)

2.5.4 Hermeneutisk filosofi og forforståelse

I den hermeneutiske filosofien bruker man begrepet forforståelse eller fordommer, skriver Gadamer (1990). Ideen bak den hermeneutiske filosofien er at alle mennesker har en forforståelse av sin egen erkjennelse og virkelighetsoppfatning av verden (Gadamer, 1990). Denne erkjennelsen er erfaringsbasert, tolket, forstått og utviklet fra tidligere forståelse (Andersen, 2010; Ulleberg & Jensen, 2017, s. 183). Observasjon, mener Ulleberg og Jensen, (2017, s. 183), er avhengig av kontekstforståelse og er observatørvhengig, derfor kan man ikke være en observatør i en veiledning forutsetningsløst. Dette er viktige tanker å ta med seg i møte med andre mennesker. Som veileder så kan man stille spørsmål, både med utgangspunkt i egen og andres forforståelse.

Gadamer (2003) trekker frem forståelsens sirkel, altså den hermeneutiske sirkel om at man forstår «helheten ut fra delen og delen ut fra helheten, [...], her er det snakk om sirkelbevegelse» hvordan vi møter et menneske og forståelsen i samspillet (Gadamer, 2003, s.33). Når vi prøver å forstå et annet menneske innenfor rammen av vår forforståelse, så kan vi se eller høre noe som man aldri har sett eller hørt før. Denne forståelsen kan snu og komme tilbake og påvirke forforståelsen vår. Bateson (1972) sier at konseptet av forforståelse appellerer ikke kun til menneske, men for alle fenomener som vi forstår og gir mening til, inkludert den reflekterte prosessen.

2.5.5 Den fenomenologiske sfære

Andersen (2006) uttrykker at ny forståelse vil oppstå for taleren, bare vedkommende får være nær sine egne berøringspunkter. Det handler om å være til stede i nuet. Lytteren må hele tiden holde taleren i fokus, altså veisøkeren i sentrum av samtalen.

Ifølge Andersen et al. (2021) tok Andersen et valg fra å gå fra det lukkede rom til det åpne rom i samtalen. Hans ferd gikk fra *enten eller* til *både og*. Ofte når man ser og lytter, da erfarer man gjennom kroppen. Da oppstår det ulike uttrykk, som gir meninger, og her ser man forholdet mellom inntrykk og uttrykk. Det er noe som legger rammene for de reflekterende prosessene. Lytteren blir berørt og lytterne i teamet blir berørt og beveget og de responderer med en ide, spørsmål eller en følelse (Andersen et al., 2021, s. 16).

Deltakerne skal se etter en forskjell, skriver Bateson (1972). Den nye forståelsen kan bidra til endring i skolehverdagen til elevene som det blir reflektert rundt i veiledningen. Disse nyansene kan også overføres til samtaler med andre mennesker (Andersen, 2010). Skal man kunne forbli i denne samtalen må man ha en grunnleggende respekt for den andres behov, slik kan integriteten til den andre i samtalen bli bevart. Det krever at veileder og deltaker er mottagelig for det som veisøker og ønsker å drøfte i veiledningen (Andersen 2010).

Når noen blir utsatt for en endring som er passe uvanlig, så kan endring og forandring skje hos taleren, påpeker Andersen (2010). Han skriver videre at det kan oppstå en fastlåst situasjon eller motstand når taleren blir utsatt for noe passe uvanlig. Dette arbeidet mellom ulike forskjeller og forandringer kan hjelpe det reflekterende teamet til å invitere personer til en forandring, samt at forandringene kjenner sine egne veier. Forandringene kan skje når ideer oppstår i det reflekterende team i gode og respektfulle forhold. Personen som har utfordringen, må kjenne at man selv kan velge ut og bruke ideer. Denne utviklingen og endringen skjer når man har mulighet og tid til å utveksle ideer (Andersen, 2010).

2.5.6 Indre og ytre samtale

Andersen (2010) tar utgangspunkt i Bakhtins (1981) ideer om ytre og indre dialoger (Andersen, 2010; Ulleberg & Jensen, 2017, s. 184). Det er alltid flere samtaler som foregår samtidig, siden man gir rom for lytte- og taleposisjoner gjennom hele samtalen (Andersen, 2010; Jensen, 2009). Dette vil si at samtalen i det reflekterende team er strukturert, slik at det hele tiden foregår parallelle samtaler. Noen samtaler foregår høyt, mens andre lytter på den indre pågående stemme.

Jensen (2009, s. 124) trekker frem at Andersen vil ha en «*både -og form*» i sine samtaler, siden disse ofte vil føre til en åpenhet i samtalen. Ved at man hele tiden er følsom for både den indre dialog (snakke med seg selv) og ytre dialog (snakke med andre), vil man som aktiv deltaker i de reflekterende team og prosesser å forsøke å forstå seg selv og situasjonen som man er delaktig i. Det er alltid flere samtaler som foregår samtidig, påpeker Andersen (2010). Han forteller videre at vi hører kun den ytre samtalen, men det er kun en liten del av samtalen, sammenlignet med den indre samtalen som foregår samtidig hos den enkelte deltaker. Det er nettopp den indre samtalen som får større plass i de reflekterende prosessene, siden samtalen organiseres med både lytte- og tale posisjoner. På denne måten sikres det at den enkelte deltaker får både tid til å dele egne refleksjoner og tanker rundt temaet, samtidig som enhver også lytter til de andres refleksjoner og tanker. Som deltaker i teamet må man øke sin egen

lydhørhet og følsomhet. Ved at man enten nyanserer seg eller endrer seg i forhold til det de andre på det reflekterende teamet deler, utfra det som kommer frem i samtalen (Jensen, 2009, s. 123 – 124; Andersen, 2010).

2.5.7 Symmetrisk veiledning i samtalen

I reflekterende prosesser tilstreber man et symmetrisk samspill, mener Ulleberg og Jensen (2017, s. 70), der alle har samme status og kommer til ordet, og der ingen i veiledningen har status som ekspert eller den som vet best. Veileders ansvar er at det komplementerte samspill opprettholdes, slik at alle kan delta med hensyn til å snakke og lytte. De symmetriske aspektene ved relasjonen er at veileder gir ansvar over til observatørene, slik at alle bidrar aktivt. Lytterposisjonene i reflekterende team gjør at man kan lytte utover og ha fokus på det som blir sagt, og at man tar utgangspunkt i dette i veiledningen. Andre har mulighet til å lytte etter hva som vekkes av erfaringer og refleksjoner gjennom den indre pågående dialogen hos det enkelte individ (Ulleberg & Jensen, 2017).

2.5.8 Åpne og lukkede spørsmål – et nyttig verktøy i veiledningen

I reflekterende team må man, som Andersen (2010, s. 39) sier, stille spørsmål som bidrar i samtalen og som kan være til størst mulig hjelp. Det kan føre til mange forskjellige svar, og som igjen gir anledning til flere nye spørsmål.

Ut fra den hermeneutiske sirkel, sier Krogh (2014 s. 53), går man fra spørsmål til svar og til nye spørsmål. Det vil si at fokuset går fra helhet til del til ny helhet i veiledningen. Alle kommer med en forforståelse inn i veiledningen, aldri med en forutsetningsløs forforståelse. Krogh (2014) vektlegger at man aldri får startet en veiledning uten fordommer og forforståelse, men hele tiden være i en prosess hvor man kan velge og bedømme de som hindrer oss i å få en ny forståelse som deltaker i en veiledning. I en veiledning er det derfor viktig at man undersøker flere deler og helheter for å få en ny helhetsforståelse (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 183).

Bakhtin (1981, s. 280) påpeker at ordet former seg i en atmosfære av det som allerede er sagt, og er samtidig bestemt av det som ennå ikke er sagt, men som trengs og faktisk forventes av i løsningen. Slik er situasjonen i enhver levende dialog (Shotter og Katz, 2012, s. 36).

Anderson og Goolishian (1992) påpeker «Lytt til hva de virkelig sier!». Ved å være lydhør kan det være enklere både å bidra og lytte slik at man kan koble til invitasjonen til å snakke videre i den fastlåste situasjonen.

Andersen (2010, s. 39) sier at det er av betydning at den enkelte ikke bare tenker over ord de bruker, men også tonefall og kroppsspråk. Det er av stor relevans å hele tiden stille seg spørsmål om hva veileder kan bidra med i samtalen, og hva som er viktigst å snakke mer om. Andersen (2010, s. 39) sier at det er viktig at man hele tiden stiller seg selv spørsmål som kan skape endringer i samtalen, eller om man trenger et oppklaringsspørsmål om f.eks. personen ville ha handlet annerledes i den samme situasjonen igjen (Andersen 2010, s. 39). Det er viktig å være aktiv lyttende, anerkjennende og oppmerksom, gjennom hele samtalen.

Ved å bruke både lineære eller sirkulære spørsmål i veiledningen, hevder Anderson og Goolishian (1992) og Ulleberg og Jensen (2017, s.116), så vil veileder kunne få opplysninger, samt sentral informasjon som veisøker ønsker å få en løsning på. Veileder må lytte til det veisøker faktisk sier, hvilke ord og begreper de bruker, og hvordan de beskriver og belyser problemet eller situasjonen de er i (Anderson & Goolishian, 1992). Veileder skal kun forholde seg til det som blir sagt, uten å fylle inn med sin egen bakgrunnskunnskap. Prosjektet til veileder skal være å finne ut hva veisøker egentlig mener, men kun utfra hva som blir sagt i samtalen og høre etter hva som må utforskes videre.

Andersen (2010, s. 40) fremholder at det er i samtalen man bytter ideer, siden det er i denne settingen man lytter og reflekterer og stiller spørsmål rundt temaet. Det er i det reflekterende teamet pedagogene kan forme nye tanker, ideer og spørsmål rundt det som blir delt. Det er derfor viktig at deltakerne retter all sin oppmerksomhet i samtalen og prosessen som vi er delaktig i og deler med de andre på teamet (Andersen, 2010).

Anderson og Goolishian (1992) hevder at man kan se det problemskapte system som en arena, der klienten er ekspert og hvor mange kan møtes. Hver enkelt i det teamet kan holde fast ved en beskrivelse av problemet, eller at de har en tilsvarende forklaring på problemet og hvor pedagogen mener å ha en naturlig mening om hvordan det kan løses (Andersen, 2010, s. 41). Bakhtin (1981, s. 293) sier at man først får et eierforhold til en løsning, når man selv tilpasser ordet og løsningen til sitt eget.

Seikkula (2005, s. 60 - 61) vektlegger betydningen av at veisøker må ta ansvar for å få et eierforhold og tar ansvar for sitt eget som aktiv deltaker. I et reflekterende team er alle ansvarlig, og det er gjennom dialogen man møtes i en felles virkelighetsoppfatning om utfordringen. Det er viktig at man i veiledningen støtter og anerkjenner veisøker, i stedet for å fokusere på utfordringene. Det er også viktig å være en ressurs eller være løsningsorientert og ikke problemorientert.

2.7 Konstruktivisme

Konstruktivistisk filosofi handler om at man konstruerer sin egen forståelse av verden gjennom å reflektere over egne erfaringer (Ulleberg & Jensen (2017, s.60). De forklarer videre at våre egne erfaringer hele tiden blir skapt gjennom våre egne regler og mentale prosesser. Vår virkelighet, hevder Ulleberg og Jensen (2017, s. 60), konstitueres når mennesker møtes og deler erfaringer og ideer. I veiledning tar man ofte utgangspunkt i en situasjon fra praksis og man reflekterer sammen om ulike mulige forståelser. Gergen (2009) mener at vi forhandler og konstruerer vår mening i en gjensidig prosess gjennom samtaler eller dialoger. Ulleberg og Jensen (2017) mener at en veiledning kan forstås som en sammenkobling av meninger i en sosial konstruksjon. Denne type enighet av eksplisitt veiledning kan være fruktbar og hjelpsom når den blir tilgjengelig for alle deltakerne i teamet.

3.0 Metode

Ut fra problemstillingen og utfra mine to utdypende forskningsspørsmål ønsket jeg å finne ut hvordan den enkelte deltakers kunne bidra til endring, gjennom de reflekterende prosessene i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Jeg valgte å bruke kvalitativ tilnærming, på bakgrunn av at det var enkeltpersoners opplevelser som lå til grunn for problemstillingen.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I arbeid med menneskers oppfatninger og erfaringer er det viktig å få frem den enkeltes stemme. Vitenskap handler om empirisme som kommer fra det greske ordet *empeiria*, som betyr erfaring. Vi får tilgang til fakta gjennom vår erfaring og våre sanser. For å få erfaring må vi erfare verden på en pålitelig og nøytral måte. Det er på dette grunnlaget at fakta skapes. Fakta eksisterer samme hvilken bakgrunn og teori som danner grunnlaget for vår virkelighet. Det er disse faktaene som danner grunnlaget og skaper vitenskapen gjennom systematisk innsamling, og som legger grunnlaget for vitenskapelig holdbar kunnskap (Wifstad, 2019).

3.1.1 Vitenskapsteori

På den annen siden utfordrer den østerriksk -britiske filosofen Karl Popper empirismen og søken etter fakta. Popper trekker frem *falsifisering*, som defineres med begrepene *falsk* og *usann* og at man må øke graden av falsifiserbarhet i all vitenskap. Troverdighet øker når man søker etter en teori eller en hypotese som kan motstå falsifikasjon (Alnes, 2021). Forskeren skal hele tiden kritisere sine egne funn og aldri konkludere med at hypotesen er sann. Det er

denne selvkritikken som leder faktainnsamlingen og vitenskapen fremover. Vitenskapen handler om problemløsning og at man undersøker hypoteser (Wifstad, 2019).

Den amerikanske vitenskapshistorikeren og filosofen Thomas Kuhn var til dels enig i Poppers kritikk av empirismen. Kuhn mente at forskere ikke tester hypoteser en etter en, men at man som forsker ser etter et mønster, som på gresk heter *paradeigma* (Hem, 2018). Disse mønstrene eller paradigmene, knytter de ulike forskernes arbeid sammen til en vitenskapelig tradisjon. Noen ganger kan det skje et paradigme skifte, ved at et paradigme overskygger et annet paradigme (Hem, 2018). Paradigmer kan beskrives som hvilke faglige verdier som bør styre forskningsprosessen, og det kan være eksempler på hva slags kunnskap man skal bygge på, og hvilket faglig problem som skal løses (Wifstad, 2019).

I dette prosjektet ønsker jeg å se på hvilken måte reflekterende prosesser kan bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet. Gjennom bruken av reflekterende prosesser og refleksjonene til informantene, knyttet til deres konkrete opplevelser, vil jeg få økt forståelse av spesifikke fenomener i skolehverdagen. Siden kvalitative metoder er forankret i teorier om fortolkning og menneskelig erfaring (Malterud, 2002), har jeg valgt å bruke det fenomenologiske perspektivet og den hermeneutiske forståelsen som tilnærming. Til selve datainnsamlingen har jeg valgt å benytte et kvalitativt, semistrukturert, livsverdensintervju (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.2 Fenomenologi

Den tyske filosofen Edmund Husserl sees som grunnlegger av begrepet fenomenologi. Fenomenologi referer til en filosofisk tradisjon og metode. De fenomenologiske og kvalitative aspektene refererer også til vår erfaring (Hovd, 2023). Fenomenologi blir definert av Kvale og Brinkmann (2009) som

(...) a term that points to interesting social phenomena from the actors own perspectives and describing the world as experienced by the subjects, with the assumption that the important reality is what people perceive it to be (Kvale & Brinkmann, 2009, s.26)

Målet i det fenomenologiske perspektivet er å få kunnskap om hvordan informanten opplever sin egen historie og erfaring (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 25). «Til saken selv» er den fenomenologiske vitenskaps motto og grunntanke (Wormnæs, 1987, s. 124). Denne

grunntanken forutsetter at man som forsker må utforske, forstå og beskrive funnene, uten å være påvirket av tradisjonelle teorier, forventninger og hypoteser. Man må søke etter egenarten i individet gjennom en *idiografisk* tilnæringsmåte. En idiografisk tilnærming legger hovedvekten på å granske personens individuelle forutsetninger og egenskaper (Tranøy, 2021). I de vitenskapelige kretser er det de miljøbetingede, teoribestemte forventningene som blir de sentrale deler i «livsverden» til den enkelte informant (Wormnæs, 1987, s. 121).

I et semistrukturert livsverdensintervju søker intervjueren å få beskrivelser fra intervjuet, og søker å få beskrivelser av informantens levde verden, med hensyn til tolkning og betydning av de beskrevne fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2009, s.27 -32). Intervjueren må lytte forutsetningsløst og være kritisk til sine egne forutsetninger og hypoteser. Samtidig må intervjueren være lydhør og sensitiv til endringer om hva informanten forteller.

3.1.3 Hermeneutikk

Kenny, Jahn-Langenberg & Loewy (2005) definerer hermeneutikk som en sirkulær prosess og understrekker den hermeneutiske betoningen av elementer som forskjeller, kreativitet og kompleksitet utfra våre meninger og fortolkning av ulike oppfatninger og forståelser.

It is an open-ended and circular process that can be marked by diversity and creativity as well as increasing levels of understanding. It also reflects the profound complexity of our human condition and encourages examining these dilemmas through a variety of interpretations (Kenny et al., 2005, s. 347).

Ofte kan man ha behov for forskjellige perspektiver i studier som rommer ulike forståelser og perspektiver fra flere individer, og som ikke utelukker de. Fra et hermeneutisk ståsted vil man kunne søke etter mening i et forskningsstudium utfra ulike sider av et fenomen eller flere teoretiske perspektiver som kan bidra til et mangfold i fortolkningen. (Johansson, 2016)

I den hermeneutiske forståelsen er begrepet *horisont* et sentralt begrep i Martin Heidegger sin filosofi av «ontologiske sirkel at all væren er forståelse og all forståelse er væren» (Ranglund, 2012, s. 10). Gadamer bygde videre på Heidegger sin filosofi om at menneskets verden er meningsfull på forhånd. Både Heidegger og Gadamer mener at horisonten, er «mengden av de implisitte oppfatninger en har, og som preger ens forståelse av verden» (Svendsen, 2021). Horisonten vil si at vi allerede har en forståelse og en mening om en person før man blir kjent

med den. Man møter et menneske enten med en *fordom* eller en *forforståelse*. Heidegger bruker begrepet forforståelse og Gadamer bruker ordet fordommer (Gadamer 2003, s. 38 og 40). Denne forståelsen kan bidra til tanker og refleksjoner rundt den andres indre liv. Ifølge Ulleberg og Jensen (2017, s. 183) så handler ikke forståelsen i den hermeneutisk sirkel om ny kunnskap, men at pedagogene reflekterer over det samme. Man observerer, man får en ny forståelse, og ved at pedagogene har møttes jevnlig så får man en ny tolkning. På den andre siden har vi den lineære forståelse, der vi snakker om virkningen fra en konsekvens. Krogh (2014) trekker frem forståelsen av den hermeneutiske sirkel i veiledning, ved at man i denne forståelsen går fra spørsmål til svar og til nye spørsmål. Det vil si at man går fra helhet til del, til ny forståelse og helhet. Krogh (2014) trekker videre frem at man alltid kommer med en forforståelse og fordommer i møtet med mennesker. Som deltaker i det reflekterende teamet er det viktig at man kommer med en hensikt for å få en ny helhetsforståelse av hva som kan bidra til endring i skolehverdagen for både lærer og elev.

3.1.4 Kvalitativ og kvantitativ metode

Kvale og Brinkmann (2009) definerer en vitenskapelig metode som «a systematic, more or less rule- based, procedure for observation and analysis and data» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Den kvalitative forskningsmetode er mangfoldig og har innflytelse på forskjellige områder. Når man skal beskrive de kvalitative forskningsmetoder er man opptatt av hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller hvordan noe utvikles. Man er opptatt av å «beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere menneskelige erfaringskvaliteter» (Brinkmann & Tanggaard, 2017, s. 11). Den kvalitative tilnærmingen setter søkelys på det menneskelige sosiale liv, erfaringsprosesser og opplevelser. Man ønsker å forstå mennesket, menneskets tankesett og sosiale prosesser. Den kvalitative forskningsmetoden ønsker også å forske på informantens egen livsverden.

I den kvantitative forskningsmetoden er man opptatt av kvantiteter, og hvor mye det finnes av noe. Ofte kan man tilskrive egenskapene en bestemt tallverdi som kan vise til statistikk. I den kvantitative forskningsmetoden ønsker man å generalisere funnene, sier Brinkmann og Tanggaard, (2017). I dette prosjektet har jeg valgt den kvalitative forskningsmetoden, siden jeg ønsker å få vite hvordan pedagogen selv opplever hvordan de reflekterende prosesser kan bidra i deres spesialpedagogiske arbeid.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign defineres som et overordnet samlingsbegrep på gjennomføringen av forskningsopplegget. Ulike forskningsdesign har ulike forskningstradisjoner.

Forskningsdesign bygger på sammenhengen mellom «studiens målsetting, datainnsamlingsmetode, form og typ, operasjonalisering av begrepene og utvelgelse av deltakerne» (Lerdal, 2009).

Yin (2010) definerer forskningsdesign som:

a research design is a logical plan for getting from here to there, there here may be defined as initial set of questions to be answered, and there is some set of conclusions (answers) about these questions (Yin, 2010, s. 28)

Mellom «here to there» kan det finnes en rekke store steg, inkludert innsamling og analyse av relevante data. Yin (2010) beskriver et forskningsdesign som en «blue print» for forskningen din. Hovedformålet med designet er å bidra til å unngå situasjonen der beviset ikke adresserer problemstillingen.

Bryman (2016) definerer forskningsdesign som «a research design proves a framework for the collection and analysis of data» (Bryman, 2016, s. 40). Et valg av forskningsdesign reflekterer beslutninger om prioritet som gis til en rekke dimensjoner av forskningsprosessen. Disse inkluderer det essensielle, knyttet til å uttrykke tilfeldige sammenhenger mellom variabler, og at man generaliserer til større grupper av individer enn de som faktisk inngår i etterforskningen. Samtidig som man også må forstå atferd og betydningen av atferden i dens spesifikke sosiale kontekst. Det er også viktig å ha en tidsmessig forståelse av sosiale fenomener og deres sammenhenger (Bryman 2016, s. 40).

3.2.1 Utvalg

3.2.1.1 Rekrutteringsprosessen - utfordringer i gjennomføringen

I begynnelsen av prosjektet var det en utfordring i begynnelsen å få deltakere til oppgaven min, grunnet COVID situasjonen i landet. Og det var mange slitne lærere som ikke ønsket merarbeid og mer arbeidstygde. Mange av rektorene syntes påkjennningene rundt COVID-situasjonen var tilstrekkelig for spesialpedagogene. Jeg måtte derfor ta en vurdering, enten å gjennomføre de reflekterende teamene på Microsoft Teams, eller noe senere fysisk på skolene. Jeg visste at ved å bruke Teams, risikerte relasjonen mellom deltakerne å bli svekket,

noe som kunne føre til at verdifull informasjon om kommunikasjonen og relasjon utebli i prosjektet. Jeg spurte også deltakerne i ettertid om denne problemstillingen. Deltakerne svarte at de trodde at mye kunne ha vært mistet i kommunikasjonen. De trodde at Teams kunne bidratt til at det hadde vært en unaturlig «avstand» i kommunikasjonssituasjonen i samtalen, og at kommunikasjonssituasjonen kunne vært som et kunstig og formelt møte.

På bakgrunn av at jeg hadde liten informasjon om bakgrunnen til deltakerne, og om de hadde opparbeidet seg en relasjon til hverandre tidligere, valgte jeg å gjennomføre alle reflekterende team og intervjuene fysisk på to skoler.

Rett før jul og våren 2022 så økte COVID igjen, noe som igjen medførte til utsettelse på gjennomføring av reflekterende team på begge skolene, grunnet bemanning på skolen, samt smitte. Siden de reflekterende teamene ble utsatt, ble også intervjuene tatt etter hvert som COVID situasjonen bedret seg og den tredje økten kunne gjennomføres. Gjennomføringen av de reflekterende teamene tok derfor lengre tid enn opprinnelig planlagt.

3.2.1.2 Bakgrunn av utvalg

I en kvalitativ undersøkelse er en viktig egenskap hos informantene at de har god kunnskap om temaet de blir intervjuet om (Ryen, 2002). Mitt utgangspunkt var at deltakerne måtte ha gjennomført reflekterende team tre ganger. Siden reflekterende team var nytt for mange av deltakerne, valgte jeg i forkant å ha en undervisningssøkt om reflekterende team i skolens utviklingstid. Denne innføringen ble utarbeidet og gjennomført, slik at deltakerne selv skulle få innblikk i og for forståelse for hva reflekterende team er. Alle deltakerne fikk utlevert et samtykkeskjema, der jeg presiserte at det var frivillig å delta. Det ble ryddet rom for gjennomføring av reflekterende team på begge skolene innenfor lærernes utviklingstid. Rektoren på den ene skolen ønsket at reflekterende team skulle være for alle spesialpedagogene på skolen, siden de ikke hadde hatt rom for å kunne gjennomføre dette tidligere. Og dermed ble alle inkludert i opplæringen.

3.2.2 Størrelsen av utvalget

Fjorten av deltakerne var pedagoger og hadde et pedagogisk ansvar for en eller flere elever som hadde spesialundervisning utfra Opplæringsloven (1998, §5.1.) To av deltakerne var studenter og de ønsket kun å observere i gjennomføringen av reflekterende team på en økt. Spesialpedagogene bestod av tre menn og elleve kvinner. Deltakerne hadde ulike yrkesutdannelse, og de bestod av pedagoger, barnevernspedagoger, vernepleiere og barnehagelærere. Med seksten deltakere på de reflekterende team, hadde ikke alle muligheter

til å delta på alle øktene. Alle deltakerne hadde samtykket i å delta på gjennomføringen av teamene. Etter at de reflekterende team var fullført, måtte jeg begrense antallet som skulle medvirke i prosjektet, grunnet for mange deltakere. Jeg ble enig med veileder at deltakerne ble valgt utfra om de hadde gjennomført tre reflekterende team. Utfra dette kriteriet var det seks deltakere som fikk svare på formålet med dette prosjektet. Formålet med prosjektet var å finne ut om bruken av reflekterende team og reflekterende prosesser bidro til endring i det spesialpedagogiske arbeidet på skolen.

3.2.3 Presentasjon av informantene

Informantene som jeg valgte, er spesialpedagoger på to skoler fra en ordinær skole og en alternativ skolearena i Norge. De reflekterende teamene ble holdt i utviklingstiden på skolene, og spesialpedagogene valgte selv om de ville delta på prosjektet eller ikke.

3.3 Forske på egen praksis

Siden det ikke var noen aktive reflekterende team for spesialpedagoger som jeg hadde kunnskap om, så ønsket begge skolene en innføring om bruken av reflekterende team. Jeg hadde lagd en Power Point om grunntankene om reflekterende team og prosesser. Dette medførte at jeg fikk ulike roller på skolen som veileder, en del av reflekterende team, og som observatør. På den ene skolen, som var min egen arbeidsplass, var jeg deltaker på det første reflekterende team som veileder og observatør, for å trygge deltakerne. Etter første gjennomføring, var jeg observatør, og ikke en del av det reflekterende teamet. På den andre skolen var jeg med som observatør under gjennomføringen, her hadde jeg flest deltakere. Jeg delte spesialpedagogene i to team, der jeg var observatør, siden jeg måtte være tilgjengelig for spørsmål fra begge teamene. Grunnet pandemien og restriksjoner på de enkelte skolene, så tok gjennomføringen av de reflekterende teamene lenger tid enn skissert i den opprinnelige planen.

3.4 Aksjonsforskning og aksjonslæring

I dette studiet ble jeg inspirert av aksjonsforskning og aksjonslæring, men dette studiet er ikke aksjonslæring eller aksjonsforskningsstudie. Ifølge Gay, Mills og Airasian (2009, s. 486), handler aksjonsforskning om at man innlemmer et reflektert standpunkt i den enkelte lærers rutine. I denne studien betyr det at spesialpedagogene selv er villig til å se kritisk på sin egen undervisning slik at den enten kan forbedres eller forsterkes. Aksjonsforskning krever at

forskeren i betydelig grad bidrar til den profesjonelle holdningen som lærerne inntar. Den oppmuntrer dem til å undersøke dynamikken i klasserommene sine under elevenes handlinger og samspill, ved at de validerer og utfordrer til spennende praksiser. Pedagogene selv tar også en risiko i prosessen når de får ny forståelse om både sin egen og sine elevers atferd gjennom aksjonsforskning. Dette kan bidra til at de tar nye beslutninger utfra ny forståelse, ved at de har lært av en ny erfaring og spørsmål. Ved at man systematisk finner løsninger, kan det føre til at de kjenner seg forpliktet til å forbedre sin egen praksis og elevenes resultater (Gay, et al., 2009, s. 486).

Aksjonsforskning er overbevisende og autoritativ (Gay, et al., 2009, s. 486). Forskning utført av lærer for lærer innebærer å samle inn overbevisende data. Jeg valgte selv å være en del av det ene teamet på den ene skolen, for at spesialpedagogene skulle blitt trygg på metoden, samt at det skulle være nok deltakere til gjennomføringen grunnet koronasituasjonen.

Selvstudier er en metode jeg benyttet til både å kunne reflektere over min egen praksis, samt bidra til min egen personlige- og profesjonelle utvikling (Zeichner, 1999; Zeichner, 2007).

Selvstudier defineres ved at man «tar utgangspunkt i at den profesjonelle praktiker ønsker å utvikle seg ved systematisk å undersøke sin egen praksisutøvelse» (Baltzersen, 2014).

Styrken som Zeichner (1999; 2007) påpeker ved aksjonsforskning er at aksjonsforskeren sitter med verdifull kunnskap om både arbeidssituasjonen, samt deltakerne på det reflekterende teamet. Det kan også være en utfordring utfra hvordan deltakerne på det reflekterende team ser på min rolle som spesialpedagogisk koordinator på skolen.

Professor Tom Tiller, forskningsleder for Nordisk senter for aksjonsforskning og aksjonslæring, mener at både aksjonslæring og aksjonsforskning er to sentrale nøkkelbegreper innenfor den pedagogiske debatten i skole- og utdanningssammenheng. Felles for begge nøkkelbegrepene er at de har søkelys på det pedagogiske utviklingsarbeidet, den skolebaserte vurderingen, internvurderingen og selv vurdering i skolen (Tiller, 1999, s. 38).

Tiller (1999) skiller på aksjonslæring og aksjonsforskning, ved at man i skolesammenheng bruker begrepet aksjonslæring for å beskrive det lærere og skoleledere gjør i sin skolehverdag. Aksjonsforskning handler om hva forskere utretter når de forsker sammen med lærer og ledere på skolen.

Ettersom det var nødvendig med opplæring og at jeg som forsker også deltok i veiledningen, samt at jeg gjennomførte intervjuer, kan dette ligne på aksjonsforskning. Begrepet aksjon

defineres ved at det «retter oppmerksomhet mot aktiv handling, at vi pirrer borti systemet, irriterer det eller setter det i sterkere bevegelse» (Tiller, 1999, s. 38). Formålet med aksjonsforskning «is to provide teacher researchers with a method for solving everyday problems in schools so that they may improve both student learning and teachers' effectiveness» (Gay et al., 2009, s. 486). Aksjonslæring handler om å lære gjennom erfaring (Tiller, 1999).

3.5 Praktisk gjennomføring

I prosjektet deltok jeg både som deltaker og observatør i gjennomføringen av den første innføringen av reflekterende team ved den ene skolen. På den andre skolen var det flere reflekterende team parallelt og derfor var jeg tilgjengelig som støtte. Jeg måtte først ha en innføring og gjennomgang av reflekterende team og reflekterende prosesser på skolene. Etter en spørreunde av deltakerne, som skulle være med i prosjektet, fant jeg ut at det var få som hadde kunnskap om reflekterende team.

Det jeg ønsket var å få en innsikt i hvordan reflekterende team kunne fungere i praksis og som kunne bli en del av skoleutviklingen (Gay et al., 2009). Den ene enhetslederen hadde hatt et ønske om å gi rom for refleksjoner i fellestiden for alle spesialpedagoger på skolen.

Enhetslederen var klar over behovet til spesialpedagogene ved skolen, siden koronasituasjonen og pandemien hadde gitt lite rom for refleksjon, grunnet sykdom og fravær. Hensikten ved å innføre reflekterende team og reflekterende prosesser på skolene var for å bidra til å kunne skape en endring i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Jeg ønsket å se om de reflekterende prosessene kunne resultere til mer tilpassede tiltak rundt elevene, samt kompetanseutvikling hos pedagogene på skolene.

Ved at skolene ga rom for reflekterende prosesser mellom pedagogene, ønsket jeg også å se om det kunne det bidra til endret praksis både i samarbeid mellom kolleger og skape endring i den enkelte lærers hverdag. Siden kun to av seksten deltakere hadde kunnskap om reflekterende team, så valgte jeg å ha en førgjennomgang for å forberede pedagogene på best mulig måte og bli trygg på metoden ved reflekterende team og organisering. Målet var at de da skulle bli trygge på metoden, for så å kunne aktivere de reflekterende prosessene på en naturlig måte. Måten reflekterende team er organisert er for å kunne gi rom for refleksjon, samspill, skape eierforhold og løsninger til spesialpedagogiske utfordringer med tanke på å endre fastlåste situasjoner i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen.

Gjennom dette prosjektet ønsket jeg å undersøke om det er mulig å bruke den eksisterende kompetansen på skolen til å styrke det spesialpedagogiske feltet og den enkelte lærer gjennom det reflekterende team. Gay, et al. (2009) sier at aksjonsforskning dreier seg i stor grad om å utvikle den enkelte lærers profesjonelle tilgjengelighet, som vil si å oppmuntre lærere til hele tiden å kunne utvikle seg både i klasserommet og i deres egen praksis.

3.6 Implementering av Reflekterende team på skolen

De reflekterende teamene fordelte rollene veileder eller ordstyrer og veisøker. Resten som var på det reflekterende team var observatører. Det varierte mellom tre til fem deltakere i det reflekterende teamet. Det reflekterende teamet begynte med at veileder og veisøker plasserte seg overfor eller ved siden av hverandre, og resten av det reflekterende teamet satt bak veisøker.

Det kan ofte være vanskelig å komme i gang med en slik samtale. Derfor kan for eksempel veileder starte med en daglig samtale som «hvordan har dagen din vært i dag?» eller «er det noe som du har lyst til å snakke om?» Veisøker begynner å snakke, veileder og observatørene er aktivt lyttende. Min erfaring viser at veisøker automatisk vil begynne å svare arbeidsrelatert på spørsmålet, siden de reflekterende teamene gjennomføres i utviklingstiden. Veileder følger opp samtalen med samtaleferdigheter som åpne og lukkede spørsmål, punkttering, parafrasering og speiling med mer, og hvor da veisøker svarer på spørsmålene (Lauvås, Lycke, Handal, & Ytreland, 2016) I gjennomgangen av reflekterende team for spesialpedagogene underviste jeg om de ulike samtaleferdighetene. Alle spesialpedagogene ønsket en oversikt på et ark om samtaleferdighetene når de skulle være veileder.

3.6.1 Viktige redskaper for samtalen

Spørsmål: Det er to hovedtyper spørsmål, *lukke*de og *åpne* spørsmål. De lukkede spørsmål åpnes ofte med spørsmålet med et «hva», der man forventer et kort og avklarende svar. Ofte så kan de lukkede spørsmålene være med på å redegjøre for situasjonen som veisøker står i, en lavere ordens læring ved at veileder gjengir og forstår veisøker. De åpne spørsmålene åpnes ofte med «hvordan» eller «hvorfor», her forventer man at veisøker svare med et mer utdypende svar. Ved at man bruker åpne spørsmål vil dette være med på å gi en høyere ordens læring, gjennom at veisøker kan utvikle evner til både å analysere, reflektere og vurdere sin egen situasjon og kunnskap De åpne spørsmålene er spesielt verdifulle inn mot kollegaveiledning (Lauvås et al., 2016, s. 115).

Oppsummering: en kort oppsummering med hovedpunktene, der veisøker gir tilbakemelding om man har forstått budskapet rett. En oppsummering kan være oppklarende og ufortolket resyme, siden en samtale ofte kan være tettpakket av informasjon, samtidig som dette også kan være en liten «pause» i veiledningen (Lauvås et al., 2016, s. 115).

Parafrasering: en parafrasering er et personlig tolket konsentrert gjengivelse av hva veileder har forstått. Dette er verdifullt siden den deles med samtalepartneren. Parafraseringen kan gi verdifulle og nye ideer hos mottakerne. Målet er å sjekke ut om tolkningen er verdt å gå videre med i veiledningssituasjonen (Lauvås et al., 2016, s. 115, 116).

Konfrontasjon: konfrontasjon handler om at man presenterer informasjon som kommer frem i samtalen, som det blir lagt lite vekt på av veisøker. Denne må brukes med forsiktighet, slik at det ikke oppleves som ubehagelig for veisøker (Lauvås et al., 2016, s.111).

Speiling: speiling bidrar til å sette ord på følelser. Det er følelsene i veiledningen som driver drivverket i veiledningen. De kan fungere enten som en demper eller som gir et engasjement. Derfor må man velge meningsfulle ord for å beskrive det man opplever i veiledningen (Lauvås et al., 2016, s. 112).

Innramming: innrammingen handler om at man ser på selve fenomenet «av probleminnrammingen (Lauvås et al., 2016, s. 114).» Bateson (1972) skrev om at man kan oppleve en viss motstand når det er snakk om endringer av første orden, mens hvis endringene er av den andre orden, vil det si at veisøker har de samme tankene og forutsetninger som veileder presenterer.

Informantene ønsket å få et ark med oversikt over disse samtaleferdigheter, slik at det kunne påminne de om hvilke redskap man kan bruke for å få framdrift og oppklaring i veiledningen. Jeg skrev også ned stikkordene lytte, indre- og ytre samtale, stillhet, makt/avmakt, kroppsspråk, anerkjennelse og styrke hverandre.

Underveis i veiledningen kan veileder henvende seg til det reflekterende teamet med spørsmål om kommentarer eller spørsmål til det de har hørt, eller de kan velge å si pass. Når det reflekterende teamet skal drøfte sammen det de har hørt eller spørsmålene de har fått, skal de ikke henvende seg til veisøker eller veileder. Det er også viktig å presisere før man starter veiledningen at man anerkjenner det man hører.

I etterkant av samtalene spurte jeg i plenum om noen ønsket å dele noe eller om de hadde noen spørsmål rundt gjennomføringen. Etter veiledningen deltok alle i en metasamtale om det

de hadde vært med på. I tillegg fikk hver enkelt tid til å skrive en kort og personlig logg fra møtet. Dette var en fast mal, og jeg fylte også ut en refleksjonslogg. En refleksjonslogg er å betrakte som et kulturelt redskap (Säljö, 2006). Ved at man utvikler og bruker en refleksjonslogg inn i studieprosjektet kan dette bidra til endring i metoder, kommunikasjon og utførelse av arbeidet i skolen. Ved å utvikle redskaper som en refleksjonslogg kan dette bidra til at kunnskapen og erfaringene føres videre, samt at denne endringen kan bistå læringen vår og hvordan vi tolker verden rundt oss (Säljö, 2006). Loggene ble kun brukt som internt arbeidsmateriale og de inngikk ikke i studiens empiri.

3.6.2 Forskningsetiske retningslinjer

Slotfeldt – Ellingsen (2020, s. 31) sier at «god forskningspraksis» eller «god vitenskapelig praksis», handler om at man skal «arbeide på en måte som tilfredsstiller de etiske normene forskersamfunnet har utviklet». Steneck (2007) bruker betegnelsen «responsible conduct and research – RCR». Det kan oppstå forskningsetiske spørsmål underveis i prosjektet, og da må jeg som forsker kunne identifisere og vurdere de etiske dilemmaene som oppstår. Da må forskeren kunne utvise en velbegrunnet og en reflektert avgjørelse i prosjektet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har lagd retningslinjer som kan bidra til klarhet og forpliktelser gjennom å ta hensyn til forskerfelleskapet, hensyn til personer, grupper og institusjoner, oppdragsgivere, samarbeidspartnere og til slutt forskningsformidling. Forskningsformidling, der man «har ansvar for å formidle vitenskapelige resultater, arbeidsmåter og holdninger fra egen og andres forskning, til resten av samfunnet» (NESH, 2021, s. 8- 9). Dette krever en omfattende dialog og samspill med ulike aktører, samt aktiv deltakelse i samfunnsdebatten. (NESH, 2021, s. 9)

Jeg har fulgt retningslinjene fra NESH (2021). De forskningsetiske forpliktelsene angir fem deler i retningslinjene (NESH, 2021, s. 7): A) *forskerfelleskapet*, der man som forsker har man et kollegialt ansvar for å opptre sannferdig og skal behandle hverandre med respekt. Som forsker har man et kollegialt ansvar for å fremme forskningens verdier og normer. B) *hensyn til personer*: Som forsker har man et ansvar for alle personer som deltar eller inngår forskningen, og at man skal ta hensyn til deres integritet, sikkerhet og velferd. C) *grupper og institusjoner*: Spesielt overfor de svakstilte og sårbare gruppene kan det være nødvendig at man tar «spesielle hensyn når man forsker på tvers av kulturer» (NESH, 2021). D) I prosjektet har man også forpliktelser overfor D) *oppdragsgivere og samarbeidspartnere*. Den siste delen. E) *forskningsformidling* der man som forsker «har ansvar for å formidle

vitenskapelige resultater, arbeidsmåter og holdninger fra egen og andres forskning, til resten av samfunnet» (NESH, 2021).

Prosjektet er levert inn og godkjent til persontjenester av Norsk senter for forskningsdata (Sikt). Sikt jobber utfra Personopplysningsloven (2018). Sikt har som formål å drive dataforvaltning og tjeneste overfor forskningssektoren. I samarbeid med nasjonale og internasjonale aktører skal selskapet drive utviklingsarbeid innenfor sitt formål.

Dette er for å sikre den enkelte pedagog sin anonymitet og integritet. Det var mye korrespondanse i begynnelsen av prosjektet for å få det godkjent. Jeg lagde ulike skjemaer for godkjenning fra foresatte og elever som skulle drøftes, men siden jeg kun var interessert i opplevelsen og prosessen til den enkelte deltaker av «Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?» var det unødvendig med godkjenning fra foresatte og elever. Jeg valgte også at elevene skulle drøftes anonymt.

Når jeg skulle fylle inn meldeskjema måtte jeg redegjøre for hvem som skulle delta i prosjektet og hva slags informasjon og samtykker som var nødvendig å innhente for prosjektet. Under hele denne prosessen hadde jeg samtaler med Sikt og virksomhetslederne på skolen for å sikre taushetsplikten i Forvaltningsloven (1977, § 13 – 13 e). Vi drøftet om det var nødvendig å innhente ekstra samtykker for evt. elever som det kunne bli veiledning rundt, men siden formålet med dette prosjektet var å finne ut om bruken av reflekterende team og reflekterende prosesser kunne bidra til å skape endring i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen, og at jeg kun var interessert i prosessen til deltakerne i det reflekterende teamet, var det derfor ikke nødvendig med samtykker for andre deltakere enn spesialpedagogene. Det er ikke ført noe logg eller gjort opptak fra temaene som man reflekterte rundt i teamene. Som en ekstra sikkerhet for å ivareta taushetsplikten i Forvaltningsloven (1977, § 13 – 13 e), avtalte jeg med Sikt at elevene skulle drøftes anonymt på reflekterende team, og at dette ble formidlet tydelig til deltakerne i prosjektet gjennom hele prosessen. Jeg har også fulgt rådene for at datalagringen i prosjektet har blitt forsvarlig hentet inn og lagret hensiktsmessig.

HiØ (2018) har satt forskningsetiske retningslinjer som at «forskere, prosjektmedarbeidere, studenter og stipendiater har et selvstendig ansvar for å opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til allment anerkjente etiske prinsipper» (HiØ, 2018). Som student har jeg fulgt høyskolens etiske retningslinjer.

Jeg har transkribert i etterkant av de tre gjennomførte reflekterende team. HiØ sier at man som «forskere har selvstendig ansvar for å tilfredsstille krav om informasjonssikkerhet med hensyn til konfidensialitet, integritet og tilgjengelighet ved behandling av personopplysninger» (HiØ, 2018). Dette har jeg fulgt. Jeg har hørt på opptaket flere ganger for å forsikre meg om at transkriberingen var rett, for å sikre både pålitelighet og gyldighet av funnene. Jeg har brukt Nettskjema Diktafon til å lagre intervjuene.

Deltakerne har skrevet under på at de har innsyn i transkriberingen. Jeg spurte deltakerne om de ønsket å lese transkriberingen. Dette var ikke noe de ønsket. Deltakerne skrev ogsålogg etter samtalen i teamet.

3.6.3 Det kvalitative intervjuet/intervjuguiden

I forkant av intervjuene gjorde jeg en grundig litteraturstudie for å bli oppmerksom på hvilke fenomener jeg burde sette søkelys på i mine spørsmål til informanten. Jeg valgte derfor å lage en intervjuguide (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 37). Den har vært teoristyrte ut fra den forforståelsen jeg hadde.

Intervjuguiden har som oppgave å få intervjuobjektene til å samtale om temaet (Brinkmann & Tanggaard, 2019). Intervjuguiden ligger også som vedlegg til prosjektet. Dette er spørsmålene jeg tok utgangspunkt i:

- *Hvorfor ønsket du å bli med i dette prosjektet?*
- *Hva mener du er annerledes med å bruke reflekterende team i det spesialpedagogiske arbeidet? Fordeler og ulemper.*
- *Hvilket utbytte har du fått av det reflekterende team?*
- *Hvordan opplevde du kommunikasjonen i det reflekterende team, og på hvilken måte har den eventuelt påvirket deg og din praksis?*
- *Hvordan kan bruk av reflekterende team være nyttig i din praksis?*

For å gjennomføre et intervju må intervjueren vite hvordan man stiller spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 18; Kleven & Hjordemaal, 2018). Faren ved ledende spørsmål, er at man kan påvirke svarene. På denne måten får forskeren i stedet frem sitt eget standpunkt. Brinkmann og Tanggaard (2019) og Kleven og Hjordemaal (2018) hevder videre at ledende spørsmål kan være en fare ved ustrukturerte intervjuer. Det kan være negativt, siden forskningen da ikke vil speile virkeligheten til intervjuobjektet, men resultatet vil fortelle noe om intervjueren selv. Selvik (2018) trekker frem at for en forsker er faren ved å snakke for

mye alltid til stede. Hun skriver at forskeren må la intervjuobjektet snakke ut om de vanskelige opplevelsene. Samtidig trekker hun frem at det kan oppstå språkbarrierer. Derfor må intervjueren forsikre seg om at man snakker klart og tydelig så det ikke blir noen språklig misforståelse (Selvik, 2018).

Jeg valgte bevisst igjennom hele intervjuet den empiriske teorien som jeg har tatt utgangspunkt i prosjektet mitt, der informanten er i sentrum og at man tar hensyn til informantene i prosjektet (NESH, 2021, s. 7). Jeg brukte åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål som ga rom for refleksjon. Jeg vektla tid og rom slik at deltakerne kunne fortelle om sin opplevelse av reflekterende team. Dette resulterte i at mange av intervjuene utviklet seg til å bli mer personlige. Spørsmålene i intervjuguiden åpnet for den indre og ytre samtalen, hvor lytting var en naturlig del i intervjuet. Dette var for å kunne skulle komme mer i dybden i kunnskapen hos deltakeren. Alle intervjuene ble transkribert for å gi grunnlag for analyse og kategorisering.

3.6.4 Gyldighet (validitet) i det kvalitative forskningsintervjuet

Gay et al. (2009, s. 381) definerer validitet ved at «a qualifying researcher can establish the trustworthiness of their research by addressing the credibility, transferability, dependability, and confirmability of their studies and findings». Brinkmann og Kvale (1997, s. 276) definerer også validitet i kvalitativ forskning ved å si at «et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument». Det handler om hvor velegnet en metode er i forhold til det formålet den skal benyttes til.

Siden validitet defineres som sannhet, riktighet og styrke, hos Brinkmann og Kvale (1997, s. 275), påpeker de at forskere må utføre intervjuene fra et etisk ståsted. Forventningene fra etisk ståsted vil være at forskeren er et menneske, som ikke påtvinger sine egne fordommer på andre, men som ser andre mennesker. Med dette som bakgrunn i min forskning valgte jeg å intervju deltakere med semi-strukturert intervju. Semi – strukturert intervju betyr «halvstrukturert, delvis strukturert», en samtale mellom forsker og informant, der samtalen styres av forskeren utfra en intervjuguide (Andersen, 2020). Forskingen må utføres på en profesjonell måte, og at den kunnskapen som blir resultatet, har blitt systematisk kontrollert og verifisert (Brinkmann & Kvale, 1997).

3.6.5 Pålitelighet (Reliabilitet) i forskningsintervjuet

Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju i min oppgave for å finne ut svaret på min problemstilling: «Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid?» «Kvalitativ forskning kan betraktes både (1) som en erkjennelsestradisjon og et undersøkelsesfelt, og (2) som en helt naturlig del av enhver vitenskapelig bestrebelse, og dette skjer naturlig i en forskningsprosess» (Brinkmann & Tanggaard, 2010/2019, s. 12). I denne forskningsprosessen er det viktig å sikre at forskningen er pålitelig (Brinkmann & Tanggaard, 2010/2019).

Brinkmann og Tanggaard (2010/2019) sier videre at forskningspraksis innen human- og samfunnsvitenskapene handler om å intervju personer om deres livshistorier, holdninger og opplevelser. I kvalitativ forskning er intervjuet den mest brukte tilnærmingen og den viktigste empiriske metode, og man går mer i kjernen av kunnskapen (Brinkmann & Tanggaard, 2010/2019).

Intervjuet må utføres på en kompetent måte, påpeker Brinkmann og Tanggaard (2019, s. 18), noe som krever at forskeren før intervjuet må vite hvordan et intervjuprosjekt utføres.

Intervjuet er en av de viktigste og mest effektive måter som forskere kan forstå medmennesker på. Jeg ønsket å forske på opplevelsen som deltakerne hadde av å delta på reflekterende prosesser i det reflekterende team. Brinkmann og Tanggaard, (2019, s. 18) sier at intervjuet er blitt som en «sosial praksis som uttrykker selvets forhold til seg selv».

Boolsen (2017, s. 34) skriver at semistrukturert intervju ofte blir brukt i den moderne intervjuforskningen. Intervjuet skjer mellom forskerens intervjuguide og informant, som inneholder spørsmål som er forberedt i forkant av intervjuet, og informantens svar.

Reliabilitet handler om oppriktighet (Gay et al., 2009). Forskeren må ikke være uærlig, og må rapportere om alle skjevheter som er funnet i datainnsamlingen, dette støtter og de etiske retningslinjene til ALC. Jeg har dokumentert og gjort notater igjennom hele forskningsperioden, for å sikre all informasjonen i dette prosjektet.

3.7 Studiets begrensninger:

Både tiden og antall deltaker var studiets begrensning. I dette studiet hadde vi kun mulighet til å gjennomføre tre økter med reflekterende team og prosesser. Tiltros for den korte tiden som reflekterende team ble gjennomført, så man at de reflekterende prosessene kunne bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet. Derfor kunne det vært ideelt å ha gjennomført de

reflekterende teamene over en lengre periode og til faste tider i utviklingstiden, slik at reflekterende team og prosesser ble en naturlig del av skolehverdagen til pedagogene. Antall deltakere var også en begrensing, siden jeg måtte bruke spesialpedagoger i dette studiet. Spesialpedagogene er de som har ansvar for tilretteleggingen rundt elevene som har spesialundervisning utfra Opplæringsloven (1998, § 5. 1.) Spesialpedagogen på skolene hadde også ansvar for veiledning til de andre ansatte som jobbet rundt den samme eleven som de hadde ansvar for. Det ville derfor vært interessant å se hvordan disse teamene kunne ha tilrettelagt for eleven gjennom de reflekterende team og prosesser.

4.0 Resultat og analyse

I et kvalitativt forskningsintervju «er det ikke noe skarpt skille mellom datainnhenting, transkribering og analyse» (Bourdieu, 2007). Når man transkriberer må man være tro mot alt som informanten svarer i intervjuet, ikke kun det som blir fortalt med det som informanten formidler gjennom stillhet, pauser og kroppsspråk (Bourdieu, 2007).

Oppgavens problemstilling er «Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid?»

Jeg har også valgt to utdypende forskningsspørsmål.

Hvordan kan kompetanseutvikling på arbeidsplassen bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?

Hvordan kan selvutvikling bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?

Gjennom denne analysen ønsker jeg å se om funnene fra informantene viser at reflekterende prosesser kan bidra som et verktøy inn i veiledningen. Videre er det ønskelig at spesialpedagogen selv opplever å få en ny forståelse for eleven som strever, som igjen kan bidra til nye tiltak i praksis.

I min analyse av de semi-strukturerte intervjuene, brukte jeg bevisst intervjuguiden med spørsmålene om hvilket utbytte informantene hadde fått av reflekterende team, og hvordan de opplevde kommunikasjonen i det reflekterende teamet. Jeg spurte også om hvordan det hadde påvirket praksisen deres, og om dette kunne være nyttig i deres praksis.

For å begynne å analysere intervjuene og utsagn, leste jeg igjennom de transkriberte intervjuene flere ganger og prøvde å memorere (Cresswell & Poth, 2018, s. 188), og jeg merket utsagn, setninger som ga meg en forståelse fra erfaringer og beskrivelser fra deltakerne (Cresswell & Poth, 2018, s. 79). Hensikten med transkribering er å formidle

samtalen i en form som man formidler budskapet av hva informanten ønsket å formidle på best mulig måte (Malterud, 2002). Jeg har prøvd å mest mulig forsøkt å ivareta det opprinnelige materialet, slik at informantenes meninger og erfaringer har blitt oppfattet og formidlet under studiet.

For å finne ut hvilke sentrale kategorier som jeg har fokusert i mitt prosjekt lagde jeg en tabell i et tekstbehandlingsprogram utfra tradisjonen «Grounded Theory», som Brinkmann og Tanggaard (2017, s. 47) trekker frem som sentralt i analysearbeid i forskning. De amerikanske sosiologene Glaser og Strauss utviklet «Grounded Theory» som en del av den kvalitative forskningsmetode i 1960 årene (Glaser & Strauss, 1967). De lagde en metode på grunnlag av data for å kunne oppdage og konstruere en teori, hvor man begynner med «blanke ark» for å kunne forklare en situasjon eller et fenomen (Malt, 2017). I denne metoden er datainnsamling og teori tett sammenbundet (Brinkmann & Tanggaard, 2010/2019, s. 242). Jeg har redusert større tekstsegmenter til meningsenheter, som er sentralt for den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingen i studien. Jeg har også lagt vekt på både beskrivelse og meningsinnhold i min tolkning (Brinkmann & Tanggaard, 2010/2019, s. 47).

4.1 Kategorier

Disse forklaringer og meninger var med på å forme kategoriene (Cresswell & Poth, 2018), og jeg analyserte-intervjuene utfra,

1. kompetanseutvikling på skolen
2. selvutvikling
3. relasjon
4. kommunikasjon,
5. rådgivning/veiledning og til slutt.
6. fordeler og kritisk blick av reflekterende team/ prosesser.

4.2 Analyse av kategorier

Når jeg analyserte de transkriberte intervjuene vektla jeg at informanten skulle som Brinkmann og Tanggaard, (2019, s. 37) nevner, «uttrykke sig med sine egne ord, men et åbent sind.» Med den samme holdning har jeg analysert de transkriberte intervjuene fra de seks informantene.

Slik analyserte jeg kategoriene: jeg leste igjennom de transkriberte svarene fra intervjuet fra informantene. I svarene til informantene fant jeg sentrale stikkord som beskrev hvordan

reflekterende prosesser bidro til endring i informantenes praksis. Utfra disse stikkordene kom seks ulike kategorier.

Kategori 1 *kompetanseutvikling*, utfra hvordan informantene opplevde kollegasamarbeidet og hvordan dette påvirket miljøet? Hvordan opplevde informantene at man fikk tid og rom til å reflektere rundt både faglige og relasjonelle utfordringer i utviklingstiden, og hvordan påvirket refleksjonen praksisen rundt *elevene* som strevde. Stikkord: *kompetanseutvikling, menneskesyn, arbeidsmiljø, kollegaer, elever, reflekterende team og praksis*.

Kategori 2 *selvutvikling*, analyserte jeg hvordan informantene opplevde og beskrev utbytte av reflekterende teamet og prosesser, og om dette påvirket og eventuelt bidro til noe i deres *egen* praksis. Stikkord: *egne holdninger, kompetanse, lytting og praksis, egen kompetanse utvikling*.

Kategori 3 *relasjon*, analyserte jeg utfra hvordan informantene beskrev relasjonen til kollegaene og hvordan informantene opplevde relasjonen i det reflekterende teamet, ble de møtt med tillit, anerkjennelse og kjente de seg trygge? Stikkord: *trygg relasjon, lyttende, blir ivaretatt, opplevelse av anerkjennelse og tillit*.

Jeg valgte også underkategori *det symmetriske samspillet i det reflekterende teamet*, som jeg analyserte utfra hvordan de beskrev opplevelsen av rolledelingen og relasjonen informantene imellom.

Kategori 4 *kommunikasjon*, var en mer tidkrevende analyse. Derfor valgte jeg å dele inn kategori 4 i tre underkategorier, *lytte- og tale posisjoner i det reflekterende teamet* og *indre- og ytre dialog*. I analysen av kommunikasjon la jeg vekt på hvordan informantene selv opplevde deres beskrivelse av kommunikasjonen i det reflekterende teamet. Stikkord: *åpen/lukket kommunikasjon: relasjon, lytting, gå bort fra sin egen virkelighetsverden/forforståelse*.

Underkategori *lytte og tale posisjonen* analyserte jeg intervjuet utfra hvordan informantene opplevde lyttingen og fravær av lytting.

Underkategori *indre og ytre dialog* analyserte jeg hvordan informantene beskrev kommunikasjonen om de aktive reflekterende prosessene som skjer parallelt på flere nivåer igjennom veiledningen. Viktige spørsmål i det reflekterende team er hvordan opplevde de aktiv lytting i det reflekterende teamet og de ulike rollene i det reflekterende teamet

Kategori 5 *rådgivning og veiledning*, analyserte jeg om hvordan informantene opplevde veiledningen ved bruken av verktøyet reflekterende team og dens prosesser kontra rådgivning.

Stikkord: råd kontra veiledning, få råd kontra at de kunne velg, tidsbesparende kontra tid.

Underkategori *Eierforhold*, analyserte jeg utfra hvordan de opplevde veiledningen i det reflekterende teamet, og om dette påvirket praksisen rundt eleven som strevde. Stikkord: *direkte påvirkning i sin hverdag*.

Kategori 6, *det kritiske og positive blikk ved det reflekterende team og prosesser* analyserte jeg utfra at hva de svarte utfra spørsmålet, «Har du oppdaget noen fordeler og ulemper ved de reflekterende teamet og prosesser?»

4.2.1 Kategori 1. Kompetanseutvikling på arbeidsplassen

Her kommer svaret til det første mer utdypende spørsmålet: *Hvordan kan kompetanseutvikling på arbeidsplassen bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?*

Alle deltakerne hadde en oppfatning om at reflekterende prosesser kunne bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet gjennom kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Noen av lærerne hadde fått en ny oppfatning av kollegaene, som igjen gjorde at man fikk en annen tilnærming både til elever og kollegaer.

Informant 1 uttrykker at man er blitt mer «bevisst egne holdninger» til elevene, og «jeg har jo fått et bedre syn på kollegaer, og tenker på kollegaer som ressurs.» Informant 3 sa at «Jeg synes at det var både anerkjennelse av det du gjør, [...], og at man får et bredere perspektiv på det du står i, da, som er viktig.»

Samtidig poengterte informantene at de fikk anerkjennelse og støtte i den tøffe skolehverdagen. Prosessene bidro til at man fikk et bredere perspektiv på utfordringen, som ga ny forståelse for eleven, og videre bidro til bedre praksis for både lærer og eleven som strevde. Informantene savnet at de hadde rom og tid til å reflektere rundt skolehverdagen. Informant 5 opplevde at kollegaene hadde fått

en mer delingskultur, mer bevisstgjøring av flere aktuelle problemstillinger på arbeidsplassen, [...],» som kunne «bidra til endring på noen av problemstillingene og praksisen, [...], både hos meg selv og blant mine kollegaer (Informant 5)

Dette påpekte også informant 1 og 3. Informantene opplevde at endringen som skjedde underveis og i etterkant av samtalene og prosessene var nyttig. Informant 5 fortalte videre at hen som pedagog hadde blitt mer

bevisst i forhold til, [...], det å lytte til den indre stemmen, og at man blir mer lyttende selv, det gjør at jeg kan komme dypere inn i meg selv enn det jeg vanligvis ville ha gjort. (Informant 5)

Noen av informantene oppdaget også at de hadde fått en ny oppfatning av kollegaene og elevene, og de hadde blitt mer bevisst det å tenke og reflektere sammen for å komme frem til et svar sammen. Kollegaene ble også mer opptatt av å lytte, noe som bidro til endring i problemstillingene og praksisen inn mot eleven som strevde. Informantene opplevde at dette bidro til at det styrket miljøet og påvirket i praksisen rundt elevene.

4.2.1.1 Sammenfattende funn

Gjennom dette spørsmålet ønsket jeg å se hvordan reflekterende team og prosesser kan bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet, når ledelsen på skolen gir mulighet til spesialpedagoger å reflektere rundt sin egen skolehverdag, og om dette kunne bidra til kompetanseutvikling inn i det spesialpedagogiske arbeidet.

Funnene fra kategori 1. *Kompetanseutvikling på arbeidsplassen* viser at når skolen gir rom for samtaler bidrar reflekterende prosesser til kompetanseutvikling, som igjen vil bidra til å påvirke miljøet både for pedagoger og barn. Når man lytter til hverandre så vil det skje en endring i den utfordrende skolehverdagen både for pedagoger og elever. For at det skal skje en kompetanseutvikling på arbeidsplassen må kollegaene se hverandre som en ressurs i skolehverdagen. Ved å bruke den eksisterende kompetansen kan dette bidra til å styrke, anerkjenne og støtte hverandre. Dette viser at ved å iverksette reflekterende prosesser som verktøy i veiledningen, vil det bidra til at læreren selv kan få en ny forståelse for eleven, som igjen kan bidra til endring i tiltakene i praksis.

4.2.2 Kategori 2. Selvutvikling

I kategori 2 får man svar på mitt andre forskningsspørsmål: *Hvordan kan selvutvikling bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?*

Alle informantene fortalte at reflekterende prosesser bidro til en selvutvikling som førte til en endring av praksis og for elevene som strevde. Informant 1 fortalte at de reflekterende prosessene «løste opp en fastlåst situasjon, [...], Jeg har blitt mer selvkritisk over egne handlinger, og ønsker å vite mer om meg selv som pedagog [...], og prøve å se ting fra andre perspektiver».)»

Informantene opplevde at det førte til en endring hos den enkelte, ved at man bevisst lyttet til sin egen indre stemme, bidro dette til at veisøker ny informasjon og kom til kjernen av utfordringen. Selv i en fastlåst situasjon, fikk informanten en ny forståelse. Den fastlåste situasjonen ble løst ved at informanten selv ønsket å endre på sin egen praksis i møte med eleven.

Selvutvikling, [...], at vi kan utvikle oss både faglig og relasjonelt også, men særlig faglig, for vi sitter jo med totalen av kompetanse. For at man skal få oppleve egenutvikling så må man få impulser fra andre kollegaer, både faglig og relasjonelt, siden de sitter med totalkompetansen på arbeidsplassen (Informant 2)

Dette er også noe som informant 3 trekker frem betydning av at man «får impulser fra andre, for å utvikle seg selv.»

4.2.2.1 Sammenfattende funn

Gjennom dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å se om reflekterende prosesser kunne bidra til selvutvikling inn i det spesialpedagogiske arbeidet. Sammenfattende funn fra kategori 2. *selvutvikling* viser at reflekterende prosesser bidrar til selvutvikling på arbeidsplassen. De opplevde at de fikk mer bevisst holdning til sin egen praksis. Ved at spesialpedagogene fikk mulighet til å reflektere rundt utfordringer og elever i skolehverdagen, bidro det til at spesialpedagogen fikk en ny forståelse og mulighet til å endre praksis. Pedagogen vil kunne endre praksis i en krevende skolehverdag rundt eleven som strever, fordi man utvikler seg både faglig og relasjonelt. Derfor må pedagogene få rom til å kunne utnytte både sin egen og andres kompetanse i skolehverdagen. Ved at man lytter til de andre, vil dette bidra til at man blir mer bevisst og får en dypere forståelse for elever og den fastlåste situasjoner. Som spesialpedagog oppdager man endringen, som kan bidra til en løsning i interaksjonen med de andre kollegaene.

4.2.3 Kategori 3. Relasjon i det reflekterende teamet som fører til utvikling

Alle deltakerne trekker frem at det er viktig med en relasjon i det reflekterende team og prosesser, for det er i den trygge relasjonen man våger å åpne seg opp hvis hen for eksempel opplever å stå i en fastlåst situasjon med en elev som har utfordringer. Informantene beskriver relasjonen i det reflekterende teamet forskjellig. Informant 6 opplevde at

motparten lytter, det er veldig lyttende, og du har mulighet til å,[...], fortelle det man har på hjerte, og du blir enda mer tryggere [...] når man har en person å forholde seg. (Informant 6)

På den annen siden fortalte informant 6 at «det handlet om trygghet til veileder, når veileder var trygg, var det bra kommunikasjon.» Informant 2 påpeker at det er i en trygg relasjon som man «tørr og by på det man strever med,» og det er i dette rommet som man «kan utvikle seg både faglig og relasjonelt.» Informant 3 opplevde at reflekterende team var en måte å ta vare på de ansatte på.

[...], man blir sett og ivaretatt i vanskelige ting, og at det faktisk er et team som faktisk bruker den tiden på å hjelpe og støtte deg da. (Informant 3)

En trygg relasjon er det grunnleggende fundamentet i det reflekterende teamet. Informantene opplevde at teamet var veldig aktiv lyttende. Dette gjorde at informantene kjente seg trygge i relasjonen. Symmetri i veiledningen er viktig, i reflekterende team så er det veisøker som er i fokus. Det er veisøker selv som skal få forståelsen av endringen som skal gjøres, siden de deler sin virkelighetsverden med oss.

Alle informantene merket seg det symmetriske samspeillet i det reflekterende team, ved at alle hadde samme status og hvor ingen var utnevnt som ekspert. Informant 1 opplevde som veisøker at «jeg føler jeg selv er hovedfokuset i veiledninga,» og informant 3 opplevde en «anerkjennelse» i det reflekterende teamet.

4.2.3.1 Sammenfattende funn

Funnene fra kategori 3, *relasjon i det reflekterende teamet fører til utvikling*. Informantene viser at reflekterende prosesser bidrar til en trygg relasjon som fører til utvikling. Det er i en trygg relasjon man kjenner seg som et genuint subjekt som blir lyttet til og at man blir ivaretatt. Når man blir lyttet til, opplever man å bli møtt og forstått. Det bidrar til at deltakerne får tillit og blir anerkjent, som igjen bidrar til at spesialpedagogen blir trygg i det spesialpedagogiske arbeidet.

Funnene viser at alle informantene hadde opplevelse av å måtte legge til side sin egen forforståelse om eleven og hva de selv hadde av erfaring. Gjennom reflekterende prosesser gir man pedagogene et verktøy til å søke etter en løsning som man ikke har sett inn mot den fastlåste situasjonen med eleven.

4.2.4 Kategori 4. Kommunikasjonsevnen

Alle informantene opplevde at det var god *kommunikasjon* i reflekterende team.

Kommunikasjonen i de reflekterende prosessene handler om hvordan man arrangerer tale- og lytterposisjonene. Informant 1 opplevde at «det var tydelige roller», og «respekt for hverandres roller», som førte til at det var en god og åpen kommunikasjon. Det medførte også til at deltakerne måtte aktivt lytte, samt at man måtte være villig til å legge vekk sin egen forforståelse og virkelighetsverden.

Informant 1 opplevde at man fikk et bredere perspektiv når informanten fikk mulighet til å reflektere rundt en «fastlåst situasjon» med en elev. Informant 1 beskriver videre at «*jeg så ting på en helt annen måte, [...], det ble stilt spørsmål, som jeg ikke hadde tenkt*», som bidro til at informant 1 fikk et bredere perspektiv, og informant 1 forteller videre at man opplevde å få en «større forståelse når du møtte eleven dagen etter.»

Dette viser at hvis man bruker den eksisterende kompetansen og bruker reflekterende team og prosesser som verktøy, så vil dette bidra til nye løsninger i det spesialpedagogiske arbeidet rundt eleven som strever. Ved at man får et bredere perspektiv for ny forståelse og kunnskap, kan det bidra til å endre praksisen i det spesialpedagogiske arbeidet rettet mot eleven. På den annen siden opplevde informant 6:

at det var en god kommunikasjon, men jeg opplevde at det var forskjell fra gang til gang, [...], jeg følte at det var av betydning i forhold til hvor bra den kommunikasjonen oss imellom var (Informant 6)

Funnene viser at kommunikasjonsevnen varierte utfra relasjonen og om man var trygg på deltakerne i veiledningen. For å få en løsning på en fastlåst situasjon, måtte informantene selv være villig til å legge til side sin egen forforståelse. Man måtte lytte på veisøker, og veisøker selv måtte få en forståelse av hva som kunne bidra til endring i den fastlåste situasjonen til eleven.

4.2.4.1 Lytte- og tale posisjonene i det reflekterende teamet

De vekslende lytte- og taleposisjonene er med på å fremme de reflekterende prosessene som kan bidra til endring i spesialpedagogikken. Alle informanter trekker frem at lytte- og taleposisjonene førte til at de ble lyttet til og at de var hovedfokuset for veiledningen.

Informant 4 forteller om at man må «lytte på en helt annen måte, og ikke være den som styrer samtalen», og at i samtalen er det viktig, som informant 4 påpeker, at man lytter «ordentlig

etter, ikke bare med ord hva som blir sagt, men også med kroppen hva den andre virkelig sier,», den samme opplevelsen beskriver også informant 5.

Ved at man virkelig aktivt lytter, så vil det føre til endring hos spesialpedagogens forståelse, som vil ha direkte påvirkning på tilrettelegginger, og ny forståelse for både spesialpedagog og elev i praksisfeltet (Informant 5)

På den annen siden opplevde 2 av 6 informanter at det i begynnelsen ble litt påtatt med disse lytte- og taleposisjonene, men etter hvert opplevde informantene fordelene med lytte- og taleposisjonene.

jeg synes det fløt godt etter hvert, [...], det var mer naturlig enn påtatt, jeg tenkte mindre og mindre på min egen rolle, litt i begynnelsen tenkte jeg mye på å stille gode åpne spørsmål (Informant 2)

Funnene viser at lytte- og taleposisjonene bidro til at informantene fikk tid til å reflektere rundt den utfordrende situasjonen, slik at man fikk stilt de gode spørsmålene. Dette bidro videre til at informantene fikk en ny forståelse for eleven, som resulterte i nye tiltak for å fremme læring for eleven som strevde.

4.2.4.2 Skape rom i samtalen

I reflekterende team blir det skapt naturlig rom for den indre og ytre dialogen gjennom lytte- og taleposisjonene. Alle informanter opplevde dette «rommet» som positivt, siden man ble lyttet til, fikk man mulighet til å reflektere rundt utfordringen, før man svarte. Informant 6 forklarer seg slik:

Man undrer seg litt mer over ting. Det er lettere å rette fokus mot det man skal, man får bedre tid, til å komme til de svarene, [...], Det gjør at jeg kan komme dypere inn i meg selv enn det jeg vanligvis ville ha gjort. (Informant 6)

Funnene viser at det er i dette rommet som de reflekterende prosessene blir iverksatt. Spesialpedagogene må få tid til å skape og få en ny forståelse gjennom de parallelle samtalene som forgår i den indre og ytre talen som igjen kan øke kompetansen til spesialpedagogen.

4.2.4.3 Indre og ytre dialogen

Alle informantene opplevde den *indre og ytre samtalen* som essensiell i de reflekterende prosessene. Det krever at man hele tiden under samtalen må lytte både til den indre og ytre dialogen, slik at man hele tiden kan forstå seg selv. Informant 6 opplevde at man må lytte og

ikke lage oppfølgingsspørsmål før man virkelig har lyttet til hva veisøker sier, for det er da man virkelig er til stede. Informant 6 sier at

det å være virkelig til stede å høre ordentlig etter på hva den andre, ikke bare med ord hva som blir sagt, men også med kroppen hva den andre virkelig sier (Informant 6)

Dette støtter informant 5 som opplevde i de reflekterende prosessene at man ble mer «bevisst i forhold til det å tenke selv, og det å lytte til den indre stemmen, og at man blir mer lyttende selv.» Funnene viser at man som deltaker i teamet må øke sin egen følsomhet til de deltakerne både overfor den indre og den ytre samtalen. På denne måten vil dette bidra til at man som deltaker i teamet er på søken etter en forståelse for situasjonen som veisøker er i. Dette kan bidra til å styrke pedagogen eller at man oppdager en ny og uoppdaget vei for å hjelpe eleven og pedagogen som strever i skolehverdagen.

4.2.4.4 Viktige spørsmålene i samtalen

I reflekterende team blir veisøker lyttet til når de forteller om sine opplevelser av utfordringer i det spesialpedagogiske arbeidet med eleven. Alle informantene opplevde at man måtte lytte, for å kunne spørre de de viktige spørsmålene for å åpne kommunikasjonen. Det å lytte og stille viktige spørsmål er avgjørende for å åpne kommunikasjonen i de reflekterende prosessene. Informant 5 påpeker betydningen av å stille de riktige spørsmålene:

den måten å kommunisere på ved å være bekreftende og stille gode spørsmål, sånn at man får den andre til å reflektere, [...], bidrar til mer læring, og bevisstgjøring, enn å gi et svar (Informant 5)

Det reflekterende teamet og veileder måtte stille viktige spørsmål i etterkant som oppfølgingsspørsmål eller oppklarende spørsmål, for å få dypere og bredere forståelse av hva eleven eller pedagogen strever med. På den annen side opplevde informant 2 og informant 5 i begynnelsen når reflekterende team ble innført som en del av veiledning, at de selv at de var opptatt av sin egen og andres rolle. Dette resulterte i at informantene opplevde at de hadde mindre fokus på oppfølgingsspørsmålene. Etter hvert som de ble trygge i sine roller, oppdaget informant 2 at både rollen som veileder og spørsmålene «fløt godt etter hvert, jeg tenkte mindre og mindre på min egen rolle.»

Når veiledningen flyter bedre og man tar seg tid til å lytte, vil informantene merke at samtalen får bedre flyt. Funnene viser når kommunikasjonen åpner seg, vil spørsmålene komme mer

naturlig, som kan bidra til at veisøker oppdager nye veier gjennom veiledningen i tilpasningene rundt eleven som strever.

4.2.4.5 Eierforhold

Alle deltakere opplevde at de fikk et *eierforhold* til den nye forståelsen eller informasjonen som måtte endres i praksisen både rundt eleven og pedagogen som strevde. 2 av 6 informanter brukte begrepet eierforhold, da jeg stilte spørsmålene om forskjellen mellom rådgivning og veiledning. Informant 4 forteller at

man får et eierforhold til det å få direkte påvirke, ikke bare en følelse av å være med å bestemme i veiledningen (Informant 4)

For at man skal ha et ønske om å endre praksis, må man, som spesialpedagog, oppdage og få en ny forståelse på utfordringer og reflektere rundt årsaken til hvorfor eleven strever.

Informantene opplevde at det var godt å kunne få et eget eierforhold til hva som må endres i skolehverdagen, og se at det hadde en positiv påvirkning i skolehverdagen til eleven og pedagogen. I stedet for at andre eksterne instanser kartlegger og gir velmente råd som ikke alltid løser utfordringen.

Funnene viser at i et reflekterende team er alle ansvarlig, og det er gjennom dialogen man møtes om en felles virkelighetsoppfatning, om utfordringen, eller eventuelle endringer, som kan bidra til å løse den fastlåste situasjonen til eleven som strever.

4.2.5 Kategori 5. Rådgivning og veiledning

Veiledning består av et gjensidig *samspill* og *samarbeid*. Alle informantene foretrakk å bruke reflekterende team som verktøy i veiledningen rundt eleven som strever, kontra rådgiving. Informant 2 forteller at det er vanskelig å «ikke komme med velmente råd» i en hektisk og krevende hverdag med elever, for de har ikke nok tid til å reflektere rundt elevene som strever.

Informant 2 beskrev at det var godt å kunne gå inn i seg selv, og undrer

er jeg mottagelig for å ta imot tips i dag eller trenger jeg bare å få letta hjertet litt, [...], noen ganger finner man svaret selv, bare det å si det høyt (Informant 2)

Informant 6 forklarer sin opplevelse av rådgivning kontra veiledning med reflekterende team som verktøy og forklarer at

det kan være med på å endre holdningene våre og at vi tenker likt, da, [...], vi låser oss fast til en ting, [...], så er det kanskje andre ting der ute som er verdt å prøve da
(Informant 6)

Informant 6 opplever videre at ved å aktivisere de reflekterende prosessene så kan dette bidra til en ny forståelse. Bort fra det kjente til det ukjente, for å åpne kommunikasjonen til å finne løsninger man ikke visste eksisterte, som kan bidra til en enklere skolehverdag for eleven og pedagogen.

Alle informanter fortalte at de ga som oftest raske og velmente råd til kollegaene i den travle skolehverdagen, grunnet mangel av tid og rom. De opplevde det som tidsbesparende å gi råd. Informantene opplevde at det var en øvelse på å lytte til de andre, og ikke komme med råd, unntatt at veisøker ønsket det. De foretrakk også at man i veiledningen til reflekterende team kunne velge å avstå fra andres mening og løsning på utfordringen til veisøkeren. Funnene viser at ved å gi rom for reflekterende team, og at spesialpedagogene aktivt lytter og gir om for reflekterende prosesser, vil dette bidra til å styrke spesialpedagogens arbeid og eleven som strever.

4.2.6 Kategori 6. Kritisk og positivt blikk ved det reflekterende team og prosesser

Den siste kategori 6, det *kritiske og positive blikk* ved det reflekterende team og prosesser analyserte jeg utfra hva de svarte på spørsmålet, «har du oppdaget noen fordeler og ulemper ved de reflekterende team og prosesser?»

I dette prosjektet ønsket jeg samtidig å få en oversikt og et mer kritisk blikk for hvordan informantene opplevde reflekterende prosesser og team, for å oppdage eventuelle fallgruver ved reflekterende team, som et pedagogisk verktøy i veiledningen. Derfor stilte jeg spørsmålet om hvilke ulemper som de opplevde ved reflekterende team.

Informant 1 opplevde at reflekterende team kunne være «tidskrevende», men støttet samtidig det som informant 3 opplevde at

det er krevende, men det er jo verdt det, ja det tar jo tid, og gjennomføre det også, og alle får jo ikke sagt noe hver gang vi skal ha teamet. (Informant 3)

Ved at man ga spesialpedagogene tid til å gjennomføre reflekterende team i utviklingstiden, kom det frem problemstillinger for eksempel rundt elever som strevde. Veisøker måtte selv oppdage og få en ny forståelse for eleven og hvilke tiltak som måtte iverksettes, for å kunne

bidra til endring i skolehverdagen til eleven. Dette opplevde informanten som nyttig inn mot elever som man jobber med i det daglige.

Samtidig opplevde informant 5 at dette var et nytt verktøy, som krevde at de måtte avstå fra sin egen forforståelse og kunnskap. Dette opplevde informant 5 som nytt og krevende i veiledning.

*vi har løsningen, vi har en plan vi, [...], men der må du [...] jobbe med deg selv.
Holde deg sjøl litt igjen, også være mer observant og lytte til de andre rundt*
(Informant 5)

Dette forklarte også informant 2 som krevende, siden de er mange som kjenner «hverandre ganske godt, [...],» så kan det være utfordrende utfra sin kunnskap å være «objektiv, [...], uten fordommer, men med en forventning av folk sier før de faktisk sier det.» I det reflekterende team må man lytte til hva veisøker faktisk sier, man må legge vekk sin egen forforståelse. Informant 5 opplevde reflekterende team som en «kunstig setting, [...], der alle har hver sin rolle» når reflekterende team ble innført. Etter at det ble gjennomført flere ganger opplevde informant 5 at man ble «trygg på de ulike rollene», og da ble det nyttig. På den annen side fortalte informant 5 «at man blir sårbar i veisøkerrollen.

siden man setter ord på det som er vanskelig, [...], fordi vi skal klare ting sjøl, og vi skal ha kontroll. (Informant 5)

Det informant 5 opplevde handler om relasjon, tillit og trygghet til de andre deltakerne på teamet, og hvilke forventninger som man har til kollegaene og seg selv. Funnene viser at de reflekterende prosessene kan bidra til at man får en trygg relasjon til sine kollegaer, som er bygd på tillit og trygghet over tid.

Jeg spurte også informantene om fordelene ved reflekterende team og prosesser, for å få et positivt blikk på hvordan reflekterende prosesser kan bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet med elever. Informant 2 uttrykte, som den største fordelen

at vi må øve mer på å ikke komme med velmente råd, [...], men det er noe som vi gjør i beste mening for vi vet at vi er vant å jobbe i en hektisk hverdag (Informant 2)

Spesialpedagoger opplever krevende skolehverdager med varierende dagsform for både elever og spesialpedagoger, og man er ofte sliten etter endt skoledag. Informant 3 forteller at dette

faktisk er et rom, [...], hvor du faktisk kan [...] komme med alle tanker, [...], tankene kan sveve litt, og du kan få si det som er i hodet ditt der og da og du kan få ut litt frustrasjon (Informant 3)

Spesialpedagogen har et behov for en fastsatt tid i skolehverdagen, hvor man kan bruke tid til eksempelvis reflekterende team og prosesser, for å kunne drøfte den hektiske hverdagen, for å få nye perspektiver og ny forståelse for eleven som strever. For å møte en elev med utfordringer, må man også være trygg i sin egen rolle for å kunne bistå elever med ulike læringsforutsetninger, samt dagsform.

Ved bruk av reflekterende team opplevde informant 6 at spesialpedagogen ble mer bevisst det å lytte i møte med kollegaer, og informant 6 opplever at man nå tar seg tid til å komme fram til svar sammen. Hvis vi skal ta opp en problemstilling [...], har vi satt av tid til å tenke og reflektere.» Det har medført, som informant 2 forteller, at «Ja, vi ser hverandre i nytt lys.» Informant 5 opplever også at man har blitt mer bevisst.

[...] og få frem andre sine synspunkter da, og få de til å reflektere og tenke selv, det er vel egentlig utgangspunktet (Informant 2)

Funnene viser at ved å iverksette de reflekterende prosessene, vil man bli mer bevisst på både den indre og den ytre talen, og dette vil styrke og bidra til en endring i det spesialpedagogiske arbeidet rundt elevene. Deltakerne i teamet vil være mer bevisst til å se etter ny forståelse og løsninger for å hjelpe både eleven og pedagogen til bedre læring og trivsel på skolen.

Det vil også bidra til endringer i miljøet gjennom lytting, at man ser kollegaene i et nytt lys som ressurser. Ved at man iverksetter de reflekterende prosessene og hvor man skaper et forum for pedagogene, hvor man kan drøfte ulike utfordringer til elever, vil dette også bidra til en ny forståelse for elevene. Dette vil også bidra til at man ser på nyttige tiltak som skal kunne bidra til å hjelpe elevene og pedagogene ut av ulike vanskelige utfordringer i skolehverdagen.

4.2.6.1 Sammenfattende funn

Funnene viser at ved å iverksette reflekterende prosesser opplevde deltakerne selv en kompetanseutvikling og selvutvikling, både på individnivå og inn i selve arbeidet med enkeltelevene. Dette bidro også til en kompetanseutvikling som bidro til å ivareta både kollegaer og elever i en utfordrende skolehverdag, og at man kunne vurdere allerede iverksatte tiltak. Det ble en tettere relasjon til kollegaene og man fikk mulighet til å kunne

utvikle seg både relasjonelt og faglig sammen. Resultatene viser at ved å iverksette disse prosessene kan det bidra til å styrke spesialpedagogene i det spesialpedagogiske arbeidet i situasjoner der de kjenner seg maktesløse og styrke spesialpedagogen.

5.0 Drøfting

Jeg ønsket ut fra problemstillingen å se om man kunne bruke den eksisterende kompetansen som den enkelte spesialpedagog hadde, for å bidra til å styrke det spesialpedagogiske feltet gjennom reflekterende prosesser, utfra min problemstilling «Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid?», samt de to mer utdypende forskningsspørsmålene:

1. Hvordan kan kompetanseutvikling på arbeidsplassen bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?
2. Hvordan kan selvutvikling bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?

Jeg har valgt å se på Kvale & Brinkmann (2009, s. 237) sin tolkning av forholdet mellom spørsmål og svar med tre ulike tolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse og en teoretisk forståelse. Selvforståelsen handler om informantens egne utsagn og deres uttalelser under intervjuet. Kritisk forståelse handler om forskernes tolkning av informantens svar. Til sist den teoretiske forståelse handler om at man lager en teoretiske ramme til forståelsen av meningen i et utsagn.

Jeg skal først drøfte analysen opp mot teorien utfra de tidligere nevnte kategoriene: Kompetanseutvikling på arbeidsplassen i det spesialpedagogiske arbeidet, egenutvikling eller selvutvikling gjennom bruken av reflekterende team og prosesser, relasjon kommunikasjon, eierforhold, rådgiving og veiledning og til slutt kritisk bruk og positivt blikk ved bruk av reflekterende team og prosesser. Gjennom dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å se om reflekterende prosesser kunne bidra til selvutvikling inn i det spesialpedagogiske arbeidet:

Hvordan kan kompetanseutvikling på arbeidsplassen bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?

I denne kategorien får man svar fra analysen utfra det første utdypende spørsmålet. Alle deltakere hadde en oppfatning av hvordan reflekterende prosesser kunne bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet, gjennom kompetanseutvikling på arbeidsplassen.

Utdanningsdirektoratet (2020a) vektlegger at pedagoger skal være en del av et profesjonsfellesskap, samt at skolen har en plikt til å fremme en god skoleutvikling. Dette

innebærer for skolene at man utarbeider velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom ansatte. Det er strukturen i reflekterende team som fremmer de reflekterende prosessene, hevder Andersen (2010). Lauvås et al. (2016) viser til at reflekterende team kan brukes som metode i faglige møter som kompetanseutvikling på skolene.

Utdanningsdirektoratet (2020a) trekker frem reflekterende team som et godt eksempel for hvordan man kan utvikle et godt profesjonsfelleskap på skolen. Jeg iverksatte reflekterende team og prosesser på to skoler, der det ble gitt rom for jevnlig møter i utviklingstiden. Det førte til at det kom mer aktuelle problemstillinger i veiledningen, som da igjen bidro til endring både i tilnærmingen til elever og kollegaer i skolehverdagen. Informantene opplevde også at de hadde blitt mer bevisst på det å lytte, tenke og reflektere sammen for å få et bredere perspektiv. Det viser at når skolen gir rom for samtaler gjennom reflekterende prosesser, vil det påvirke og bidra til endringer i det spesialpedagogiske arbeidet, praksisen og i miljøet rundt eleven. Det støtter også Anderson og Swims (1995) tidligere forskning. Når man gir rom for å reflektere, vil dette bli et rom hvor veisøker blir hørt, sett og forstått. Bateson (1972) hevder at samspillet må forstås som sirkulært, for det er i samspillet mellom de reflekterende prosessene og innspillene fra prosessen at endring kan skje i det praktiske på arbeidsplassen. Derfor må man forstå mennesket utfra en grunnleggende systemisk forståelse.

Ulleberg og Jensen (2017) trekker frem at i den hermeneutiske sirkelen, kommer man sammen for å reflektere for å få en ny forståelse av det man står i det spesialpedagogiske arbeidet. Ikke med fokus på å innføre ny kunnskap, men at man oppnår en ny tolkning utfra det man står i, i skolehverdagen i møte med både elever og kollegaene. Alle deltakerne hadde en oppfatning av at reflekterende prosesser kunne bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeid gjennom kompetanseutvikling på arbeidsplassen, og kjente seg anerkjent og i større grad lyttet til i det reflekterende teamet av kollegaene. Sørmo og Sträng (2018) fant ut at reflekterende prosesser og reflekterende team, ble en styrke for både samarbeid og pedagogenes profesjonalitet. Skal det tilrettelegges for en kompetanseutvikling på arbeidsplassen, må man anerkjenne og se på kollegaene sine som ressurser i skolehverdagen. Funnene viser at i veiledningen gjennom bruken av verktøyet reflekterende team, og ved å benytte seg av den eksisterende kompetansen til å styrke og støtte hverandre i det spesialpedagogiske arbeidet, og bruke den reflekterende prosessen for å få en ny forståelse, kan det bidra til endring i tiltakene rundt eleven.

5.1 Hvordan kan selvutvikling bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?

Alle informantene trekker frem selvutvikling eller selvutvikling i det kvalitative forskningsintervjuet. Det å bli bevisst egne holdninger, samt viktigheten av at man er villig til å endre sin egen praksis. Bateson (1972) sier at det er «en forskjell som kan skape en forskjell,» en ny informasjon som kan bidra til endring. Bronfenbrenner (1978) trekker frem at vi tilhører mikrosystemet, men at man i det fenomenologiske domene bruker både den eksisterende kunnskapen og holdningen som da kan overføres til andre arenaer. I ekso-systemet kan allikevel spesialpedagogen påvirkes av ulike hendelser og utfordringer på arbeidsplassen, som de er en aktiv deltaker av, slik som reflekterende team på arbeidsplassen.

De reflekterende teamene og reflekterende prosessene kan bidra til pedagogens profesjonsutvikling. Andersen (2010) hevder at ved at man lytter, reflekterer og stiller spørsmål rundt temaet, så er det i dette samspillet man bytter ideer. Ved at man drøfter den fastlåste situasjonen med eleven i det reflekterende teamet, kan man utvikle seg både faglig og relasjonelt utfra den eksisterende kompetansen på skole. Skolen må derfor gi spesialpedagoger rom og tid slik at de har mulighet til å drøfte fastlåste og utfordrende situasjoner (Sträng & Sørmo, 2015). Det er spesielt viktig for spesialpedagoger som jobber utfra en oppfølging av sakkyndig vurdering, vedtaket på skolen, samt den personlige og individuelle opplæringsplanen. Individuell opplæringsplan skal være et levende dokument for hvordan spesialpedagogen skal kunne tilrettelegge for eleven.

Ifølge Alderfer (1972) har vi mennesker et grunnleggende behov å kommunisere og kunne vokse og utvikle oss, og ikke kun eksistere. Utdanningsdirektoratet (2020a) skriver at spesialpedagoger ofte kan møte barn og unge med komplekse utfordringer, som det kan være krevende å møte alene. De ansatte i de ulike profesjonsfelleskapene må få rom til å reflektere over og vurdere videre tiltak om pedagogiske planer og organisering av skolehverdagen, som er en av grunnene til at reflekterende team og prosesser er viktig. I det reflekterende teamet blir man møtt med anerkjennelse er en viktig del av utviklingen til et menneske (Honneth, 2003). I det reflekterende teamet er veisøker i fokus gjennom tale- og lytterposisjonene og strukturen. Gjennom denne strukturen må man være villig til å gi avkall på forforståelse og sin egen oppfatning, meninger og i situasjonen, kollegaen og eleven. Pedagogen må lytte til det veisøker forteller om sin opplevelse av utfordringene rundt elevene.

Wagner (2008) hevder at det er i dette rommet man kan finne hvilen, og hvor man kan våge å tenke nytt og annerledes både fra egen erkjennelse og refleksjon og andres refleksjon. Det er

først da man våger å snakke om det man strever med, som informantene snakket om, og man har mulighet til å utvikle seg både faglig og relasjonelt, siden alle i teamet sitter med kompetanse som kan bidra til å hjelpe både pedagogen og eleven i teamet. Andersen (1999) trekker også frem at det er i denne samtalen man åpner opp samtalen om samtalen, og hvor Jensen (2009) og Andersen (1999) snakker om at alle er likeverdige i reflekterende team og ingen er satt inn i veiledningen som ekspert. Alle deltakerne opplevde at det symmetriske samspillet kan bidra til en endring hos den enkelte, ved at man bevisst må lytte til sin egen indre stemme. Dette bidrar til at informantene kan gå inn i kjernen av det man strever med.

Når spesialpedagogen føler seg maktesløs og de eksterne instansene føles langt borte kan man søke etter en ny forståelse for å endre sin egen praksis med eleven. Først må man stille seg selv de kritiske spørsmålene. Det er i det reflekterende teamet viktig at man trykker passe hardt, hevder både Bateson (1972) og Andersen (2010), i møte med den andre. Det er når en person møter noe som er passe hardt eller forskjellig, at man kjenner selv at man ønsker å endre sin praksis. Andersen (2010) hevder at det er i dette rommet, sammen med kollegaer, man må få en bevisst holdning om å ha et eget ønske om å se etter noe nytt, som man ikke har blitt oppdaget tidligere. Det kan bidra til å hjelpe både lærer og pedagog. Man bytter ideer gjennom å lytte til de reflekterende prosessene, som kan bidra til å forme nye tanker, ideer om tiltak og en ny forståelse for eleven i det spesialpedagogiske arbeidet.

5.2 Relasjon inn i det reflekterende teamet:

Relasjon er sentral i kommunikasjonen og det er den viktigste grunnleggende forståelsesrammen i de reflekterende prosessene. Det er i relasjonen som utvikling skjer. For at et menneske skal kunne komme i posisjon til å endre sin praksis i det spesialpedagogiske arbeidet, må man ha skapt en relasjon basert på trygghet, anerkjennelse og tillit hos eleven og teamet, som man jobber tett sammen med (Bateson, 1972). Det er først i den relasjonen man kan utvikle seg både relasjonelt og faglig. Watzlawick et al. (1967, s. 48) hevder at alt vi gjør er kommunikasjon, og vi kan aldri melde oss ut av verken en relasjon eller en kommunikasjon. Det er i den trygge relasjonen som endringen kan skje, hvor man er villig til å få en ny forståelse og endre sin praksis. Endringen kan skje ved hjelp av relasjonen, samt den totale kompetansen hvert enkelt individ har med seg inn i det reflekterende teamet. Watzlawick et al. (1967, s. 51) støtter dette ved å hevde at vi alle deler vår virkelighet på flere nivåer i kommunikasjon og relasjon. Ulleberg og Jensen (2017) påpeker at relasjonen kan bli

påvirket negativt utfra holdninger som for eksempel konkurranse om hvem som gir best råd. Det kan føre til at veisøker blir usikker og relasjonene og kommunikasjonen blir negativ.

For å skape en god relasjon må samspillet skapes mellom individene. Dette krever at veilederen tar del av historien og innholdet og de språklige systemene i prosessen til veisøker. Andersen (2006) skriver, at man som deltaker må ha et ønske om å bli berørt av historien og de kroppslige aktivitetene, for å kunne møte veisøkeren med anerkjennelse. For å få en løsning i en utfordrende situasjon, må man som deltaker i teamet avstå fra sin egen virkelighetsoppfatning, for å våge å utforske de nye veiene, samspillet og meningene, som kommer frem i veiledningen (Seikkula, 2005). Med en ny forståelse og styrke kan dette bidra til en bedre relasjon og en løsning for både elev og lærer i skolehverdagen.

På den annen side, hevder Watzlawick, et al (1967), at vi utvikler oss gjennom erfaringer og vår forståelse, som vi møter i relasjonen, og dette vil kunne bidra til endring i praksisen til den enkelte spesialpedagog (s. 51). Alle informantene la vekt på at de syntes det var godt å få rom både til selvutvikling, samt å kunne bruke sin egen kompetanse som hjelp til kollegaene. Andersen (2010) skriver at det er i de varierende lytte- og taleposisjonene prosessene blir iverksatt. Det bidrar til at alle i teamet blir en genuin deltaker i de reflekterende prosessene, og som bidrar til endring i praksisfeltet for eleven og pedagogen. Andersen (1999) trekker frem betydningen av å kunne sette ord på det som er vanskelig gjennom reflekterende prosesser, for det er først når vi mennesker kommer til en erkjennelse av at en endring kan skje i praksis rundt eleven som strever. På denne måten merket informantene parallelt at de fikk en anerkjennelse, samtidig fikk de mulighet til å sette ord på det som var vanskelig i utfordrende situasjoner og utfordringer i arbeidet rundt elever. Dette viser at når reflekterende prosesser iverksettes i en trygg relasjon kan det føre til utvikling. For at et menneske skal kunne endre sin praksis og forståelse i det spesialpedagogiske arbeidet, må man ha skapt en trygg relasjon mellom deltakerne i teamet og gjennom de reflekterende prosessene. Relasjonen vil derfor kunne bidra til at spesialpedagogen blir trygg i sin rolle. Dette kan skape en god relasjon mellom både elev og pedagog.

5.2.1 Symmetri i samtalen i veiledningen:

Deltakerne merket det symmetriske samspillet i det reflekterende teamet, ved at alle hadde samme status og hvor ingen har rollen som ekspert. Samtidig så opplevde de anerkjennelse i det reflekterende team. Anerkjennelse handler ifølge Honneth (2003) om at man må møte mennesket genuint, med en holdning om at man forstår hva den andre opplever, og at det er

først i denne felles opplevelsen man kan se til nye perspektiver i arbeidet. Skjervheim (1996) hevder at man må legge meninger og sin egen forståelse til side i samtale med den andre, med fokus på at man er likeverdige og ikke ekspert på området som det skal reflekteres om, støttet av Ulleberg og Jensen (2017) og Anderson og Goolishian (1992).

På den annen side, hevder Bateson (2005), at deltakere i et team alltid vil være en del av et maktforhold, på grunn av at man hele tiden er opptatt av forholdet og relasjonen i det reflekterende teamet. Men i det reflekterende teamet, er det den komplementære relasjonen som er mest fremtredende, siden man er likeverdige i samtalen (Andersen, 2010). De reflekterende prosessene vil derfor kunne bidra til at veisøker blir møtt og anerkjent i reflekterende team og prosesser. Dette vil bidra til å åpne kommunikasjonen i teamet, men det fordrer at man må legge til side sin egen forforståelse om eleven og pedagogen. Spesialpedagogen kan få ny forståelse for eleven i det spesialpedagogiske arbeidet, som kan bidra til nye tiltak eller styrke tiltakene, som allerede er iverksatt.

5.4 Kommunikasjon i reflekterende team

Bateson (1972) mener at vi alltid kommuniserer med våre holdninger gjennom tonefall og kroppsspråk. Hele rommet er fylt av kommunikasjon. I det reflekterende team er det tydelige roller for hvem som er veisøker, veileder og reflekterende team. Målet med struktureringen i det reflekterende teamet, hevder Ulleberg og Jensen (2017), er at man skal få rom til å undersøke og iverksette de fenomenologiske refleksjonene i de dialogiske samtalene, og det er først da man kan begynne å se etter endring i det spesialpedagogiske arbeidet.

Informantene opplevde at kvaliteten i kommunikasjonen i samtalen varierte utfra hvem som hadde de ulike rollene, og at det var avgjørende for den gode kommunikasjonen. Når deltakerne opplevde at de var trygge i sin rolle, merket de at det ble rom for lytting. Det utdyper Bateson (1972), der han trekker frem språket i kommunikasjonen, og skiller på det analoge og det digitale språket. Det digitale språket er det man hører, i kommunikasjonen. Når man kommuniserer gjennom den analoge kommunikasjonen så kommuniserer vi med relasjon og hvordan man forholder seg til deltakerne i det reflekterende team. Denne kommunikasjonen går parallelt hele tiden. Bateson (1972) snakker om helheten med samspillet i samtalen, og som hele tiden blir tolket gjennom kroppsspråket. Den analoge kommunikasjonen kommuniserer vi gjennom relasjonen til alle deltakerne i det reflekterende teamet. U sikkerhet i veiledningen vil påvirke kommunikasjonen. Shotter og Katz (2012)

hevder at for at veileder skal få tillit fra veisøker må alle deltakerne på teamet føle seg trygge i samtalen. Bakhtin (1986) mener at språket i samtalen må være preget av en atmosfære av bunnsolid tillit. For det er først i denne atmosfæren at man våger å avsløre det innerste dypet av det som man strever med og som er vanskelig.

Alle informantene opplevde å bli lyttet til som veisøkere, og at ved å gi rom for lytting, så åpnet kommunikasjonen seg, og at det var da de turte og gå i dypet av utfordringen. Når man opplevde å bli lyttet til, våget man å sette ord på fastlåste situasjoner. Bakhtin (1986) poengterer at det er i denne gode kommunikasjonen og fellesopplevelsen man kan finne rom og finne en løsning på det vanskelige dilemmaet, siden man som veisøker tørr å åpne seg ved å sette ord på håpløsheten og maktesløsheten man står midt oppe i som spesialpedagog. Jensen (2009) trekker frem at det er nettopp lyttingen og den indre samtalen, samt at man gir plass til både lytte- og taleposisjoner, som gir rom for de indre og ytre samtalene som kan åpne opp for nye ideer. Derfor må det bli gitt rom for både sine egne og andres refleksjoner og tanker (Jensen, 2009). Funnene viser at alle deltakerne opplevde at det var god og åpen kommunikasjon i de reflekterende teamene, samt at man hadde respekt for hverandres roller. Det medfører at man naturlig blir mer sensitiv og lydhør, og at man kan endre seg i forhold til de andre deltakerne på teamet. Dette bidrar til at spesialpedagogen er åpen for endringen i sitt eget spesialpedagogiske arbeid, for å løse og se muligheter for å kunne bistå eleven med læring og motivasjon.

5.5 Lytte- og tale posisjoner i reflekterende team

De vekslende lytte- og taleposisjonene fremmer de reflekterende prosessene til deltakerne. Det er de reflekterende prosessene som bidrar til endring i elevens spesialundervisning og skolehverdag. I samtaler hvor man er i en ikke-vitende i posisjon uten forforståelse til hva som veisøker bringer inn i teamet, er lytte- og tale posisjonene viktig (Anderson og Goolishian, 1992). Dette resulterte i at veileder og det reflekterende teamet lyttet til det veisøker ønsket å drøfte, samt at de måtte følge opp utfordringen med undring og oppfølgingsspørsmål.

Anderson og Goolishian (1992) sier at det er den ikke-vitende posisjon som kommuniserer nysgjerrighet til veisøkeren. For «vi oppdager ikke verden, vi finner den opp», hevder Anderson og Goolishian (1992) som blir støttet av Ulleberg og Jensen (2017). Man er på søken etter en ny informasjon, som kan bidra til en forskjell, som kan oppklare og bidra til endring i praksis for eleven som strever i skolehverdagen.

Ofte så hører man med hele kroppen (Andersen, 2006), og da er det viktig å være i samtalen, man må stoppe opp og lytte til hva den andre sier. Dette handler om den fenomenologiske sfære, som Andersen (1999) trekker fram i veiledningen. Man må bli berørt av samtalen og må ta del av den andres virkelighetsoppfatning. Grunnen til det er at man må være på søken etter noe nytt, som ikke er blitt oppdaget i det spesialpedagogiske arbeidet med elevene.

Bateson (1972) hevder at dette handler om forholdet mellom kart og terreng, hvor deltakerne må forstå veisøkers virkelighet og terrenget som består av det analoge språket som man er en del av i veiledningen, (Ulleberg og Jensen, 2017). Man har gått fra det lukkede rom, som er det mest åpenbare og som alle vet, til det åpne rommet, hvor man som deltaker i samtalen leter i dybden og utvider øyeblikket i samtalen. Man blir som en etterforsker som søker etter svaret i det ukjente, som ikke er blitt oppdaget enda.

Alle informantene trekker frem lytte- og taleposisjonene som gir rom for en helt annen måte å lytte og styre samtalen på. Dette er også noe som Andersen (2006) trekker frem, at man som lytter må ha fokus på hvert ord som blir sagt, og hvordan den talende selv mottar sine egne ord. Den lyttende må vite makten i ordet, og at ordet er meningsbærende. Språket har betydning, siden taleren opplever hendelsen fra skolehverdagen en gang til. Lytteren må gi noe tilbake av det som berører veisøker, og dette fordrer, som Andersen (2006) påpeker, at man blir berørt av historien. På den annen side er det også viktig at man ikke inntar rollen som observatør og ekspert på område, hevder Ulleberg og Jensen (2017) og Skjervheim (1996), for da kan dette rommet for refleksjon bli lukket for refleksjon og undring. Derfor er det av stor betydning å gi rom for lytte- og taleposisjonen, siden det er i dette rommet man kan åpne opp for løsninger gjennom refleksjoner med utforskning, og de gode spørsmålene, som kan bidra til nye tiltak for å fremme læring og trivsel for eleven.

5.5.1 Skape rom i samtalen

I reflekterende team bli det skapt naturlig rom for den indre og ytre dialogen gjennom lytte- og tale posisjonene. Alle informantene opplevde dette «rommet» som positivt. Siden man ble lyttet til, fikk man mulighet til å reflektere rundt utfordringen, før man svarte. Det er i dette rommet som Wagner (2008) trekker frem at man gjennom det reflekterende team og dens prosesser vil bli styrket gjennom samtalene, siden veisøker er i sentrum.. Hoffman (2008) hevder det er i stemmene til deltakerne, at alle blir hørt, siden stemmene som man hører vil gå parallelt med stillheten. Det er i denne strukturen som gir rom for de *indre- og ytre* samtalene som pågår parallelt hos alle deltakerne. Deltakerne lytter og gir veisøker gode og oppklarende

spørsmål. Spesialpedagogen må selv få en ny forståelse av hva eleven strever med i skolehverdagen, for at man skal endre praksisen rundt eleven. Ved at man skaper rom gjennom lytte- og tale posisjoner, så vil deltakeren bli lyttet til. Dette vil kunne bidra til at spesialpedagogen blir trygg i sin rolle og i endringene som må skje i praksis for at eleven skal trives og få læringsutbytte i skolehverdagen.

5.5.2 Indre og ytre dialog

De ytre og indre dialogene er essensielle i reflekterende prosesser, mener Jensen (2009) og Andersen (2010). Det krever fra deltakerne i teamet, at de må både lytte på den indre og den ytre dialogen, slik at man hele tiden kan søke og forstå seg selv. Dette støtter både Bateson (1972) og Sundet (2013) som sier at man må lytte for å motta. Alle deltakere opplevde at det i det reflekterende team ble skapt et naturlig rom for å kunne benytte både den ytre og indre dialogen, som bidro til at man fikk en dypere forståelse av den fastlåste situasjonen.

Dette krever at man må bli mer var for å lytte i det reflekterende team både for seg selv og ved å lytte på de andre når de drøfter den krevende skolehverdagen for både elever og pedagoger med mål om å finne styrke og løsninger.

Samtidig så må man reflektere over og lytte etter om en forskjell, en idé, som kan gjøre stor forskjell for eleven og kan bidra med håp både til spesialpedagogen og for eleven, som møter en tøff skolehverdag. Wagner (2008) sier at man skaper dette rommet for samtale, ved at man lytter både til den indre og ytre stemmen. Det er i dette rommet det skapes refleksjoner utfra hva de andre deltakerne forteller, og hvor det kan komme frem en erkjennelse fra veisøker som kan bidra til nødvendig endring. Endring i praksisen både påvirker og kan skape nye tiltak og bedre relasjonen mellom eleven og spesialpedagogen

Det er gjennom språket som man kan samtale om betydninger og verdier til det enkelte individ i mikrosystemet, hevder Bronfenbrenner (1978), som man er en naturlig del av, gjennom reflekterende team. Den ytre dialogen og lytting er med på å forme den indre dialogen (Seikkula, 2005). Bronfenbrenner (1978) påpeker at man må dele og utvikle hverandres erfaringsverden, for ved at man overlapper hverandres erfaringsverden, så vil man kunne se sammenhenger mellom mikrosystemene, som igjen påvirker mesosystemet. Det vil kunne berike og kunne bidra og påvirke de ulike mikro- og meso systemene som individet er en del av.

Målet for veiledningen var å kunne søke etter en ny og uoppdaget vei for eleven som strever. Informantene mente at det ble gitt rom for tid til refleksjon, for å iverksette de indre og de ytre samtalene gjennom reflekterende team i prosjektet.

Bakhtins (1981) ideer om dialoger trekker frem at det hele tiden pågår parallelle indre og ytre dialoger. Det er i disse indre samtalene som de reflekterende prosessene kommer, som hjelper oss til å nyansere eller at man må endre på sine tanker og ideer i møte med eleven i skolehverdagen. Det er i de reflekterende prosessene som man former de viktige spørsmålene i samtalen som fører samtalen videre, ifølge Ulleberg og Jensen (2017, s. 187) og Andersen (2010).

5.5.3 Viktige spørsmål i det reflekterende team

Det er viktig at man lytter og hører på hva som faktisk blir sagt, hevder Andersen (2010). Spesialpedagogene må hele tiden stille seg spørsmålene underveis om hva man kan bidra med i samtalen. Alle informantene opplevde at det var viktig å stille de viktige spørsmålene, for å føre samtalen videre. Utfordringen til veileder vil være å finne ut hva som blir sagt og egentlig mente, hevder Andersen (2010), siden det er først da man kan ta en felles utforskning for å finne endringen som skal til, for å løse utfordringen i arbeidet med eleven. Det å lytte og stille viktige spørsmål er avgjørende for å åpne kommunikasjonen i de reflekterende prosessene.

Det er viktig at man som veileder og reflekterende team legger til side sin egen forforståelse, hevder Andersen (2010) og Ulleberg og Jensen (2017), slik at man som veileder kan stille spørsmål med utgangspunkt i egen og andres forforståelse.

Når de reflekterende prosessene iverksettes, kan dette bidra til endring, undring og skape nye spørsmål inn i spesialpedagogens og elevens hverdag. Andersen (2010) trekker frem at spesialpedagogen bør presse passe nok i en fastlåst situasjon. Man må utnytte rommet av stillhet som lytte- og taleposisjonene skaper, slik at man kan stille de rette spørsmålene som får frem nyansene av ting som ikke er oppdaget enda. Andersen (1999) og Sundet (2013) beskriver dette som den fenomenologiske sfæren, der man har mulighet til å beskrive fenomenet inn i fremtiden, og at man ser på sin egen forståelse og erfaring. Den fenomenologiske sfæren er øyeblikket da man oppdager eller får en ny viten basert både på tidligere forståelse og ny viten. Det er igjennom denne forståelsen at man oppdager en ny forståelse for kollegaen som strever og kjenner seg maktesløs i arbeidet med elever, og hvor man sammen kan skape en ny viten som kan bidra til å hjelpe eleven og pedagogen.

5.6 Rådgivning og veiledning

Tradisjonell rådgiving er ofte når to mennesker møtes og den ene er ekspert, hvor ekspertene gir råd og tips. I et reflekterende team samles spesialpedagoger med høyskoleutdanning og mange har lang erfaring i skolen, andre kan være nyutdannede. I det reflekterende team må man legge faglig bakgrunn og forforståelse til side i møte med veisøker.

Mange av spesialpedagogene og deltakerne i prosjektet var vant med å gi raske og velmente råd, grunnet mangel av tid og rom, samt at de opplevde det som tidsbesparende å gi råd. Derfor opplevde de dette som en øvelse både i å lytte til de andre og ikke komme med råd, unntatt der veisøker ønsket det. Alle informanter foretrakk å bruke reflekterende team som verktøy i veiledningen rundt eleven som strever, kontra rådgiving. I et reflekterende team kan man velge om man ønsker å få råd eller tips (Andersen, 2010). I rådgivning, skriver Henderson og Thompson (2011), ligger forståelse av at det er rådgiver som er ekspert, mens gjennom en veiledning så er det fokus på å finne rom og nye veier gjennom refleksjoner, og der klienten er ekspert (Anderson og Goolishian, 1992).

Andersen (2010) vektlegger betydningen av at man skal skape et rom for samtale og refleksjoner, slik at man kan få nye ideer, enten i en kombinasjon av de reflekterende prosessene, eller i den ytre og indre talen. Derfor blir man i reflekterende team, hevder Sundet (2013), invitert inn i den andres virkelighetsverden. Det er viktig at man som deltaker er aktivt lyttende, anerkjenner, og ikke distanserer seg, men tar del i veisøkeres opplevelse. Deltakerne i teamet er en del av hele opplevelsen, ved at man sammen undrer og reflekterer rundt skolehverdagen hvor både elev og pedagog strever. Funnene viser at gjennom reflekterende prosesser kan man få oppdage veisøkers hverdag og utfordringene som både spesialpedagog og eleven står i. Her ser man ser etter nye løsninger eller anerkjennelse av iverksatte tiltak i det spesialpedagogiske arbeidet.

5.6.1 Eierforhold ved bruk av reflekterende team

Ledere må bruke engasjement-tilnærmingen, (Robinson, 2018), når man skal endre praksis på en arbeidsplass. Ofte kan ledere se et behov blant arbeidstakere, men i stedet for å granske den underliggende årsaken til praksisen som de ønsker å endre, velger de selv en egen løsning for å implementere løsningen i utfordringen. Alle deltakere opplevde selv at de fikk et eierforhold til den nye forståelsen eller informasjonen som måtte endres i praksisen, både rundt eleven og pedagogen, som strevde.

Veisøker må selv ta ansvar for å få et eierforhold, hevder Seikkula (2005), ved at man tar ansvar for sitt eget liv som aktiv deltaker. I et reflekterende team er alle ansvarlig, og det er gjennom dialogen man møtes om en felles virkelighetsoppfatning om utfordringen eller eventuelle endringen som kan løse den fastlåste situasjonen til eleven som strever.

Robinson (2018) påpeker at ved å velge en engasjement-tilnærming, vil man få en dypere forståelse og eierforhold, der det kreves endring. Engasjement-tilnærming vil si at man appliserer en ny praksisstrategi i den allerede eksisterende relasjonelle, personlige og organisatoriske praksisen.

Andersen (2010) hevder om bruken av reflekterende prosesser og team, at man enten begynner å justere, eller man slutter med praksisen, som man selv ønsker en endring på. Andre ganger kan det komme frem noe helt nytt i de reflekterende prosessene, som bidrar til at spesialpedagogen selv ønsker å innføre nødvendige tiltak rundt eleven som strever i skolehverdagen. Robinson (2018) viser til at når man innfører få endringer, vil man oppleve mer utvikling. Det nettverket som reflekterende team skaper i mikrosystemet, og i det direkte samspillet, kan bidra til endring hevder Seikkula (2005). Endring skjer ved påvirkning samt å ha betydning i individets erfaringsverden og individets relasjonssystem, bestående av individet selv, kollegaer og elever på arbeidsplassen. Dette nettverket kan bidra til å styrke spesialpedagogen i skolehverdagen gjennom samspillet i reflekterende team. Når man deler verdier som har betydninger som oppstår i språket, kan dette bidra til motivasjon og nye metoder, som er mer tilpasset til eleven som har utfordringer enten faglig eller relasjonelt.

Bateson (1972) forklarer utsagnet ved «at en forskjell som gjøre en forskjell» gjennom en metafor om en tømmer som skal hogge ned et tre. Det er i denne forskjellen som kan skape en ide eller en endring, som kan bidra til at man gjennom oppklarende spørsmål i veiledningen, hvor veisøker selv finner løsningen til utfordringen. Spesialpedagogen vil oppleve et eierforhold, siden de selv er med i denne prosessen. Eierforhold, er også noe som Seikkula (2005) oppdaget betydningen av gjennom sitt arbeid med de reflekterende team og prosesser, for det er først igjennom dialogen som man kan få felles virkelighetsoppfatning og hvor man kan skape en endring. Veisøker må selv ta ansvar for å få et eierforhold, ved at man tar ansvar for sitt eget liv som aktiv deltaker (Seikkula, 2005). I et reflekterende team er alle ansvarlige, og det er gjennom dialogen man møtes om en felles virkelighetsoppfatning om utfordringen eller eventuelle endringen som kan løse den fastlåste situasjonen til eleven som strever. Funnene viser at ved å bruke reflekterende team som verktøy i veiledningen, vil

spesialpedagogen selv få en ny forståelse og eierforhold, som vil motivere pedagogen til å gjøre endringer i skolehverdagen og praksis for eleven. Tidligere har man opplevd råd i rådgiving, der vansken er iboende klienten. I de reflekterende prosesser vil man oppleve eierforhold til løsningen, siden veisøker selv er på søken etter ny forståelse eller støtte for arbeidet i det spesialpedagogiske arbeidet.

5.7 Kritisk og positivt blikk av det reflekterende team og prosesser

I dette prosjektet ønsket jeg å få en oversikt over det kritiske og positive blikket med reflekterende team og prosesser til deltakerne. Jeg ønsket å oppdage eventuelle fallgruver og fordelene ved reflekterende team som verktøy i veiledningen.

Alle deltakere forteller at reflekterende prosesser og team kan bidra til en endring i det pedagogiske arbeidet, men de opplevde i skolehverdagen at det var liten tid til reflekterende prosesser sammen med sine kollegaer, rundt elever som strever. Utdanningsdirektoratet (2020a) påpeker at alle lærerne har en lovfestet rett til å utvikle seg i et profesjonsfelleskap som for eksempel reflekterende team. Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at for å kunne utvikle seg i et profesjonsarbeid på skolen, må man tilrettelegge for at man kan reflektere rundt tilpasninger, organisering og tiltak rundt elever med manglende motivasjon og faglige og emosjonelle vansker.

Sundet (2006) og Andersen (2010) påpeker at man må legge til side sin egen forforståelse for at man skal bli berørt, og det er først da man bli beveget at man får en ide og noe nytt blir skapt som kan bidra til en bedre forståelse for eleven som strever. Andersen (2006) påpeker at man må la tankene sveve fritt i de reflekterende prosessene, for at vi skal kunne se nye muligheter og tiltak som kan bidra til løsninger og tiltak til eleven som strever. Man må, hevder Bateson (1972), som veileder få en forståelse for kartet til veisøkers virkelighet, og terrenget som er det analoge altså det verbale språket man er en del av. Wagner (2008) skriver at det er i dette rommet og denne hvilen som nye tanker, ideer, noe nytt og annerledes som kan bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet gjennom egen erkjennelse og refleksjon om utfordringen. Man må være villig å dele maktesløsheten og håpløsheten, slik at man kan finne løsningen, og være villig til å gå vekk fra sin egen virkelighetsoppfatning (Seikkula, 2005).

Man kan føle seg sårbar, i en setting der man deltar i et reflekterende team. Som deltaker er man avhengig av at man får etablert en trygg og god relasjon slik at man kan våge og åpne seg om den strevsomme skolehverdagen med elever og kollegaer. Denne relasjonen må være

preget av en jeg-og du-relasjon (Andersen, 1999). Bateson (1972) trekker frem at relasjonene er grunnsteinen i relasjonsperspektivet. Bateson (1972) hevder at man kommuniserer alltid, om man er en usikker eller en sikker deltaker i teamet. Dette fokuset må man ha i veiledningen ved at man anerkjenner og at man kan skape et rom, som er trygt og bygget på tillit.

Alle deltakere trekker også fram at man ble mer trygg på reflekterende team og strukturen etter hvert. Dette er noe som Skjerve og Reichelt (2007) trekker frem i sin forskning, for det var strukturen i det reflekterende teamet som ga rom for refleksjon og lytting med utgangspunkt i disse behovene, og at det er strukturen som lytte- og tale posisjonene i det reflekterende team som gir rom for dette. Spesielt i en krevende skolehverdag som er preget av varierende dagsform for både elever og spesialpedagoger.

Funnene viser at alle informantene uttrykker et behov for en fastsatt tid i skolehverdagen til å kunne reflektere rundt den hektiske skolehverdagen med elever og pedagoger. Den avsatte tiden kan bidra til at man får nye og bredere perspektiver for å hjelpe eleven som opplever og ikke mestre skolehverdagen. For at man som spesialpedagog kan møte eleven som ikke mestrer skolehverdagen, må man som pedagog være trygg i sin egen rolle for å kunne bistå eleven med varierende dagsform som gir utslag i liten motivasjon til læring. Ved at man iverksetter de reflekterende prosessene og hvor man skaper et forum for pedagogene som man kan drøfte ulike utfordringer til elever, vil dette også bidra til en ny forståelse for elevene. Det bidrar også til at man ser på nyttige tiltak som skal kunne bidra til å hjelpe og styrke både spesialpedagogen og elevene som strever i skolehverdagen.

6.0 Oppsummering og avslutning

Studiens problemstilling er «Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeidet?», med to utdypende spørsmål:

1. Hvordan kan kompetanseutvikling på arbeidsplassen bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?
2. Hvordan kan selvutvikling bidra til endring i det spesialpedagogiske arbeidet?

I denne oppgaven har jeg benyttet kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer som metode for å finne svar på min problemstilling: «Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeidet». Ut fra intervjuene har jeg funnet temaer inndelt i kategoriene kompetanseutvikling på skolen, selvutvikling, kommunikasjon, relasjon,

eierforhold, rådgivning/veiledning og til slutt fordeler og kritisk blikk av reflekterende team og prosesser.

Ut fra disse kategoriene fant jeg ut at, ettersom samarbeidsevnen øker, blir det mer rom for både å bli hørt og at man får utnyttet mer av den enkeltes kompetanse, og økt kvaliteten på undervisningen. Samarbeidet ga også rom for bedre relasjon mellom pedagog og elev, fordi dette skapte større trygghet og oversikt i skolehverdagen for både lærer og elev.

Ut fra resultatene og kompetanseutvikling på skolen, kan det se ut som om deltakerne mente at reflekterende prosesser hadde påvirkning på miljøet ved at man ble mer bevisst på å lytte til de andre kollegaene. Samtidig savnes mer rom og tid fra ledelsen på skolen til slike prosesser. Dette savnet, og behovet av tid, ble mer tydelig etter hvert som deltakerne oppdaget betydningen i de reflekterende prosessene.

Når de fikk spørsmål fra kollegaer om elever og utfordrende situasjoner i skolehverdagen utenom samtalene, så tok de seg mer tid til å reflektere sammen, fremfor å gi velmente råd. Dette medførte også til at deltakerne selv opplevde en selvutvikling og selvutvikling gjennom bruken av reflekterende prosesser, både på individnivået og inn i selve praksisen til enkeltelevne. De gir uttrykk for at de ble mer bevisst egne holdninger, samt at de ble motivert til å endre sin praksis. Den enkelte lærer på arbeidsplassene ga uttrykk for at de fikk mer medbestemmelse og et klarere eierforhold, samt at det ble gitt mer rom for kompetansesamtalene.

Dette medførte at deltakerne fikk anerkjennelse og støtte i arbeidet sitt med elever, som gjorde at de ble mer trygge inn mot elevene som trengte støtte. På denne måten fikk man også utnyttet den enkeltes kompetanse, og de kjente seg styrket og gitt rom til pedagogenes profesjonsutvikling på arbeidsplassen.

Som spesialpedagog så kan man møte elever som har utfordringer i skolehverdagen. Etter min oppfatning kan man se at reflekterende team og prosesser kan bidra med endring i det spesialpedagogiske arbeidet inn mot enkeltelever som har utfordringer, samt styrke spesialpedagogen. Dette har inspirert meg til å arbeide videre å utforske muligheten til å kunne iverksette reflekterende team og prosesser til kompetanse utvikling på flere skoler, for å kunne bruke den eksisterende kompetanse hos lærere som kan bidra til å hjelpe både elever og lærere inn i det spesialpedagogiske arbeidet.

7.0 Referanser

- Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness, and growth: human needs in organizational settings*. N.Y. Press.
- Alnes, J.H (2021). *Falsifikasjon(vitenskapsteori)*. Store norske leksikon
https://snl.no/falsifikasjon_-_vitenskapsteori
- Andersen, T. (2010). *Reflekterende processer: samtaler og samtaler om samtalerne* (3. udg.) (H. Thomsen, T. Bøgeskov, oversettere). Dansk Psykologisk Forlag.
- Andersen, T (1999). *Et samarbeid - av noen kalt veiledning*. I M.H. Rønnestad og R. D. Reichelt (Red.) *Psykoterapiveiledningen* (s. 151-162). Tano Aschehoug.
- Andersen, T. (2006). *Reflekterende samtaler; min versjon*. H. Eliassen & J. Seikkula (Red.), *Reflekterende prosesser i praksis, klientsamtaler, veiledning, konsultasjon og forskning*. Universitetsforlaget.
- Andersen, T. (2021). *Vandringer og veiskiller: en bok om berøring og deltakelse i psykiatri og annet fredsarbeid*. M. Hald, B. Karlsson & R. Sundet (Red.). Fagbokforlaget.
- Andersen, G. (2020, 16. april). *Kvalitative intervjuundersøkelser*. Holbergprisen i skolen. NDLA. <https://ndla.no/article/23407>
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). *The client is the expert: A not-knowing approach to therapy*. *Therapy as social construction*, 25, 25-39.
- Anderson, H. & Swim, S. (1995). *Supervision as Collaborative Conversation: Connecting the Voices of Supervisor and Supervisee*. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 1–13.
<https://doi.org/10.1521/jsyt.1995.14.2.1>
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays: Vol. no. 8*. (M. Holquist, C. Emerson & V.W. McGee, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M., (1981). *The dialogic imagination: four essays: Vol. no. 1*. (M. Holquist, & C. Emerson, Overs.). University of Texas Press. (Opprinnelig utgitt 1975)
- Balterzen, R. (2014, januar) *Hva er selvstudier? Praksisveilederen i skolen* 25.
<https://pressbooks.pub/praksisveilederen/chapter/selvstudier/>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi: Skridt i en utvikling*. Akademisk Forlag.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Intertext Books.
- Bateson, G. (1967). *Cybernetic Explanation*. *Sage Journals*. Volume 10 utg. 8.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002764201000808>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm akademisk.
- Boolsen, M. W. (2017). Grounded Theory. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metod*, L. er (s. 241-272). Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2007). Forståelse. I: Petersen KA, Glasdam S, Lorentzen V, (Red.) *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Danmark: PUC CVU Midt-Vest.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red). (2019). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. (W. Hansen, Overs.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2010)
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2017), *Kvalitative metoder*, (2. utg.) Hans Reitzels Forlag, 2017.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.). (T.M. Andersen & J. Rygge, Overs.). Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1978). *The Ecology of Human Development, experiment by nature and Design*. Harvard University.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bryman, A. (2016). *Samfunnsforskningsmetoder* (5. utg.). Oxford University Press.
- Creswell, J.W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4th edition.). Sage.
- Forvaltningsloven (1977). Taushetsplikt § 13 – 13 *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (forvaltningsloven) - Kapittel III. Almindelige regler om saksbehandlingen. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#%C2%A713

- Gadamer, H.-G. & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen.
- Gadamer, H.-G., Schaanning, E. & Holm-Hansen, L. (1990). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: competencies for analysis and applications* (9th ed.). Pearson Education International.
- Gergen. (2009). *Relational being: beyond self and community*. Oxford University Press.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional Development and Teacher Change*. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
<https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Glaser, B.G., Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Helsedirektoratet (2015, 17.juni). *Trivsel i skolen. Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel>
- Hem, E. (2018) *Inflasjoner i paradigmer*. Utg. 20. *Inflasjon i paradigmer*. Tidsskrift for Den norske legeforening. <https://tidsskriftet.no/2018/12/sprakspalten/inflasjon-i-paradigmer>
- Henderson, D.A. & Thompson, C.L. (2011). *Counseling children*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Hoffmann, L. (2008). Praktisering av «bevitning»: En menneskelig kunst. I Anderson, Jensen, P., Jahr, M.-C., & Reichelt, S. (Red.), *Inspirasjon: Tom Andersen og reflekterende prosesser* (s. 16-28). Gyldendal akademisk.
- Honneth, A (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. (R. Willig, & M. Chrom Jacobsen, Overs.). Hans Reitzel.
- Honneth, A. (2019). *Tingligjøring og anerkjennelse*. «Recification. A New Look at an Old Idea. (I.S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm AS.
- Hovd, S. (2023, 21.jan.) fenomenologi. Thomas Netland (Red.) I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/fenomenologi>

- Høgskolen i Østfold (2018). *Forskningsetiske retningslinjer til forskere ved HiØ*.
<https://www.hiof.no/for-ansatte/arbeidsstotte/forskningsstotte/forskningsetikk/forskningsetikk/forskningsetiske-krav-til-forskere-ved-hio/>
- Jensen, P. (2009). *Ansikt til ansikt: kommunikasjons- og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid* (2 utg.). Gyldendal akademisk.
- Johansson, K. (2016) *Mellom hermeneutikk og fenomenologi- et essay i vitenskapsteori i Musikkterapi* 2. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Karlsen, T. J. (2011) *Veiledning under nye vilkår: skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Gyldendal akademisk
- Kenny, C., Jahn-Langenberg, M., & Loewy, J. (2005). *Hermeneutic Inquiry*. I B. L. Wheeler (Red.), Music Therapy Research. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Kleven, T.A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Korzybski, A. (1948) *Science and Sanity*. N.Y.Press.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett ved forskrift om kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Intervjuer: lære håndverket av kvalitative forskningsintervjuer* (2. utg.). Salvie.
- Lassen, L., (2014). *Rådgivning: kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., Handal, G., & Ytreland, A. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg., s. 233). Cappelen Damm akademisk.

- Lerdal, A. (2009, 26.okt.). *Metodekapitlet*.
<https://sykepleien.no/forskning/2009/10/metodekapitlet>
- Malt, U. (2017, 11.nov.). *Grounded Theory*. I: Store leksikon.
[https:// snl.no/grounded theory](https://snl.no/grounded%20theory)
- Malterud, K. (2002). "Kvalitative metoder i medisinsk forskning–forutsetninger, muligheter og begrensninger." *Tidsskrift for Den norske legeforening*.
<https://tidsskriftet.no/2002/10/tema-forskningsmetoder/kvalitative-metoder-i-medisinsk-forskning-forutsetninger-muligheter>
- Maslow, A.H. (1943). *Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 50, 370-396.
<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Meld. St 6. (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NESH (2021) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.
 forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-3>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-6>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§10-8>
- The-Philosophy.com. (2012, 5. april). *Pascal: The heart has its reasons of which reason knows nothing meaning*. Philosophy & Philosophers.
<https://www.the-philosophy.com/pascal-heart-has-its-reasons-which-mind-knows-nothing>

- Store norske leksikon. (2023, 11. mai). *Paradigme*. <https://snl.no/paradigme>
- Personopplysningsloven (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Ranglund, O. J. (2012) Intervju av bakkebyråkraten i lys av Gadamer, notat nr. 4.
https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133596/not04_2012.pdf?sequence=1
- Robinson, V., Guldahl, S. V., Mekki, T., Guldahl, Tone, & Mekki, Omar. (2018). *Færre endringer - mer utvikling* (p. 142). Cappelen Damm akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L.L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L.L. (2004). «Den gode samtalen». *Skolepsykologi nr. 2*
anerkjennelse.com. <http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-12.pdf>
- Seikkula, J. (2005). *Åpne samtaler*. (Stenersen, E. H., oversetter) Tano Aschehoug.
- Selvik, S. (2018). School Strategies of Children with Multiple Relocations at Refuges for Abused Women. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 227–241.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1539032>
- Shotter, J. & Katz, A. (2012). Om «reflekterende samtaler», «indre samtaler» og «ytre samtaler» om Tom Andersen væremåte. I Anderson, Jensen, P., Jahr, M.-C., & Reichelt, S. (Red.), *Inspirasjon: Tom Andersen og reflekterende prosesser* (s. 16-28). Gyldendal akademisk.
- Skjerve, S. & Reichelt, S. (2007). *Fallgruver i bruken av reflekterende team i veiledningsgrupper. Fokus på familien*, 35(3), 178–190.
<https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2007-03-04>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Slotfeldt-Ellingsen, D. (2020). *Forskningsetikk: yrkesetikk ved forskningsvirksomhet*. Universitetsforlaget.

- Stai, S. (2021). *Didaktiske planlegging relasjonsmodellen*.
<https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:7b85f47a-e6ee-4e10-93f0-6dcbb8fe88cc/topic:1:3654fac0-b4cf-4f27-8efe-35fa1d072b65/resource:8d4e4a7b-7a25-4167-baf0-80a539354a9d>
- Säljö, R. & Moen, S. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen akademisk forlag
- Steneck, N. (2007). *Introduction to the Responsible Conduct of Research*.
<https://ori.hhs.gov/sites/default/files/rcrintro.pdf>
- Sträng, D. R & Sørmo, D. (2015). Professional Guidance of School Teachers. I Pulkkinen, Seppo; Kanervio, Pekka & Risku, Mika (Red.), *More trust, less control - less work? : culture of trust as a basis of educational leadership and school improvement*. University of Jyväskylä.
-
- Sundet, R. (2006). Reflekterende prosesser – noe mer enn refleksjon? H. Eliassen & J. Seikkula, (red.), *Reflekterende prosesser i praksis: klientsamtaler, veiledning, konsultasjon og forskning* (s. 13-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundet, R. (2013) Veiledning som distansert medleverskap – en parasitts bekjennelser. I Karlsson, & Oterholt, F. (Red.). *Fenomener i faglig veiledning* (p. 88-99). Universitetsforlaget. (3. utg.)
- Svends en, L.F. H. (2021). *Horisont*. Store norske leksikon.
https://snl.no/horisont_-_filosofi
- Sørmo, D., & Sträng, R. (2018). *Can Teacher Empowerment Contribute to Better Learning? Re-thinking Teacher Professional Education: Using Research Findings for Better Learning*. Yearbook of Teacher Education. (s. 152-162). Masaryk University.
<http://hdl.handle.net/11250/2601736>
- Sørmo, D., & Sträng, R. (2022). *Reflekterende team som verktøy for veiledning i spesialpedagogisk arbeid*. *Spesialpedagogikk*, 03(s. 43-54)
- Tiller, T. (1999) *Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen: Aksjonsforskning og aksjonslæring*. Norge: Høyskoleforlaget AS.

- Tranøy, K.E. (2021) *Idiografisk*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/idiografisk>
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Profesjonsfelleskap et lærende felleskap*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b) *Reflekterende team*. (udir.no)
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/reflekterende-team/>
- Vygotsky, L. S. (1934, s. 225) *Thought and Language*. Vol. Cambridge, MA: MIT Press.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Norton.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1996). *Forandringer Prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses*. Gyldendal.
- Wagner, J. (2008). Samtale, språk og det skrevne ord. I Anderson, Jensen, P., Jahr, M.-C., & Reichelt, S. (Red.), *Inspirasjon: Tom Andersen og reflekterende prosesser* (s. 99-116). Gyldendal akademisk.
- Wormnæs, O. (1987). Vitenskapsfilosofi (2. utg., s. 240). Fenomenologisk tilnærming. Gyldendal.
- Wifstad, Å. (2019) *Vitenskapsteori. Hva er vitenskap, og hva er forskjellen på vitenskapelig kunnskap og annen kunnskap?* [Vitenskapsteori \(sykepleien.no\)](https://www.sykepleien.no/vitenskapsteori)
- Yin, RK (2010). *Case study forskning: Deign og metoder*. Pedagogická orientace, 22(4).
- Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X028009004>

Zeichner. K. (2007). *Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education*.
Journal of Teacher Education, 58(1), 36–46.
<https://doi.org/10.1177/0022487106296219>

Ølgaard. B. (2014). *Kommunikation og økomentale systemer: en introduktion til Gregory Batesons forfatterskab*. Akademisk Forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguiden

Spørsmål til intervjuet:

- Hvorfor ønsket du å bli med i dette prosjektet?
- Hva mener du er annerledes med å bruke reflekterende team i det spesialpedagogiske arbeidet?
Fordeler og ulemper
- Hvilket utbytte har du fått av det reflekterende team?
- Hvordan opplevde du kommunikasjonen i det reflekterende team og på hvilken måte har den eventuelt påvirket deg og din praksis?
- Hvordan kan bruk av reflekterende team være nyttig i din praksis?

Dette intervjuet skal jeg gjennomføre i forbindelse med 3 - 4 økter på 2 skoler med reflekterende team. I tillegg skriver og leverer deltakerne egne logger fra møtene, og det gjøres observasjon av eventuelle ulike kommunikasjonsformer under teammøtene. Det vil være 3-5 deltakerne i det reflekterende team.

Vedlegg 2: Analyse av transkribert materiale

Sitat	Kategorier	Brukt I master oppgaven
Informant 1 sa «bevisst egne holdninger» til elevene, og «jeg har jo fått et bedre syn på kollegaer, og tenker på kollegaer som ressurs.» «Anerkjennelse» «obligatorisk» Informant 2 sa at...«Jeg synes at det var både anerkjennelse av det du gjør,..., og at man får et bredere perspektiv på det du står i, da, som er viktig.» «sett hverandre, hverandre et nytt lys» «skape etter bedre miljø.» Informant 3 sa at «Jeg synes at det var både anerkjennelse av det du gjør,..., og at man får et bredere perspektiv på det du står i, da, som er viktig.» «har jeg savnet det å kunne samarbeide og sånn, med noen for du utvikler jo deg mer hvis du kan ha den dialogen da Informant 4 sa at...«anerkjennelsen» «endre på hvilket grunnsyn på eleven man har og som man jobber med, det med å endre hos kollegaer mine det man tror at man skal klare å få til, og stille spørsmål tegn hvorfor skal man være akkurat her.» Informant 5 opplevde» at kollegaene hadde fått «en mer delingskultur, mer bevisstgjøring av flere aktuelle problemstillinger på arbeidsplassen, ...,» som kunne «bidra til endring på noen av problemstillingene og praksisen, ...,både hos meg selv og blant mine kollegaer» «bevisst i forhold til,..., det å lytte til den indre stemmen, og at man blir mer lyttende selv, det gjør at jeg kan komme dypere inn i meg selv enn det jeg vanligvis ville ha gjort.» «litt mer bevisst og lære noen teknikker på og få frem andre sine synspunkter da, få de til å reflektere og tenke selv, det er veil egentlig utgangspunktet.» 1 og 3 det samme et bedre arbeidsmiljø, «flere ville hatt mer utvikling i sin rolle.» Informant 6 sa «opplevde at det var veldig lyttende, og det er da man forteller det man har på hjerte» “nyttig som bidro til endring både hos meg selv og blant mine kollegaer og at jeg føler (som jeg sa istad) at det gjør meg bevisst i forhold til det å tenke selv, og det å lytte til den indre stemmen”	Kategori 1 Kompetanseutvikling Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? informantene opplevde kollegasamarbeidet og hvordan dette påvirket miljøet? Hvordan opplevde informantene at man fikk tid og rom til å reflektere rundt både faglige og relasjonelle utfordringer i utviklingstiden, og hvordan påvirket refleksjonen praksisen rundt elevene som strevde. Stikkord: kompetanseutvikling, menneskesyn, arbeidsmiljø, kollegaer, elever, reflekterende team og praksis.	Informant 1 sa «bevisst egne holdninger» til elevene, og «jeg har jo fått et bedre syn på kollegaer, og tenker på kollegaer som ressurs.» Informant 2 og 4 «Anerkjennelse» «Jeg synes at det var både anerkjennelse av det du gjør,..., og at man får et bredere perspektiv på det du står i, da, som er viktig.» Informant 3 sa at «Jeg synes at det var både anerkjennelse av det du gjør,..., og at man får et bredere perspektiv på det du står i, da, som er viktig.» Informant 5 opplevde» at kollegaene hadde fått «en mer delingskultur, mer bevisstgjøring av flere aktuelle problemstillinger på arbeidsplassen, ...,» som kunne «bidra til endring på noen av problemstillingene og praksisen, både hos meg selv og blant mine kollegaer» Både Informant 2 og Informant 5 opplever at reflekterende prosesser bidro til« et bedre miljø.»
Informant 1 sa at «fortalte at de reflekterende prosessene «løste opp en fastlåst situasjon,..., Jeg har blitt mer selvkritisk over egne handlinger, og ønsker å vite mer om meg selv som pedagog ..., og prøve å se ting fra andre perspektiver».» «lytting» Informant 2 sa at «Selvutvikling,..., at vi kan utvikle oss både faglig og relasjonelt også, men særlig faglig, for vi sitter jo med totalen av kompetanse.» Informant 3 sa at «får impulser fra andre, for å utvikle seg selv.» «lytting» Informant 4 sa at «at det kan være med på å endre holdningene våre.» «hvilket grunnsyn på de elevene man har og som man jobber med, det med å endre hos kollegaer som løfter opp en gladsak, eller	Kategori 2 Selvutvikling Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? analyserte jeg hvordan informantene opplevde og beskrev utbytte av reflekterende teamet og prosesser, og om dette påvirket og eventuelt bidro til noe i deres egen praksis. Stikkord: egne holdninger, kompetanse, lytting og praksis, egen kompetanse utvikling. åpen/lukket kommunikasjon: relasjon, lytting, gå bort fra sin egen virkelighetsverden/forforståelse.	Informant 1 sa at «fortalte at de reflekterende prosessene «løste opp en fastlåst situasjon,..., Jeg har blitt mer selvkritisk over egne handlinger, og ønsker å vite mer om meg selv som pedagog ..., og prøve å se ting fra andre perspektiver».» Informant 2 sa at «Selvutvikling,..., at vi kan utvikle oss både faglig og relasjonelt også, men særlig faglig, for vi sitter jo med totalen av kompetanse.» Informant 3 sa at «får impulser fra andre, for å utvikle seg selv.» Informant 6 sa at“nyttig p bidra til endring både hos meg selv og blant mine kollegaer og at jeg føler (som jeg sa istad) at det gjør meg bevisst i forhold til det å tenke selv, og det å lytte til den indre stemmen”

et problem, og forsterke det positive, det kan være flere veileder» Informant 5 sa at «komme med problemstillinger, ting som er vanskelig, og ved at man da hører at andre, ja han har faktisk det på samme måte som jeg tenker, eller han har opplevd eller historien sier mye av det samme, og det kan bidra til at man deler mer og finner ut at vi står jo i det samme» «Lyttende» «den måten å kommunisere på bidrar til mer læring»»Nytt påfyll» Informant 6 sa at «nyttig p bidra til endring både hos meg selv og blant mine kollegaer og at jeg føler (som jeg sa istad) at det gjør meg bevisst i forhold til det å tenke selv, og det å lytte til den indre stemmen» «lyttende»		
Informant 1 sa at... «så var det veldig godt å være veisøker, når man hadde det vanskelig da», «Lyttende» Informant 2 sa at «tørr og by på det man strever med,» og det er i dette rommet som man «kan utvikle seg både faglig og relasjonelt.» Lyttende Informant 3 sa at «En måte å ta vare på de ansatte på,..., man blir sett og ivaretatt i vanskelige ting, og at det faktisk er et team som faktisk bruker den tiden på å hjelpe og støtte deg da.» «en anerkjennelse på at man har gjort mye riktig, også evt. tips man kan gjøre videre, det er jo gjerne det man vil da.» Informant 4 sa at «det å jobbe for å ha en sånn samtale og kommunikasjon så, det er en <u>ydmvk</u> form for i det, men det krever noe mer av veilederen og veisøkeren.» «Lyttende» Informant 5 sa at «Lyttende», «at man deler mer og finner ut at vi står jo i det samme, at vi da blir tryggere og og at det igjen vil hjelpe oss til å gjøre jobben enda bedre igjen da» Informant 6 sa at «motparten lytter, det er veldig lyttende, og du har mulighet til å , fortelle det man har på hjerte, og du blir enda mer tryggere ... når man har en person å forholde seg.» På den annen siden fortalte informant 6 at «det handlet om trygghet til veileder, når veileder var trygg, var det bra kommunikasjon.»	Kategori 3 relasjon Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? analyserte jeg utfra hvordan informantene beskrev relasjonen til kollegaene og hvordan informanten opplevde relasjonen i det reflekterende teamet, ble de møtt med tillit, anerkjennelse og kjente de seg trygge? Stikkord: trygg relasjon, lyttende, blir ivaretatt, opplevelse av anerkjennelse og tillit.	Informant 2 sa at man «tørr og by på det man strever med,» og det er i dette rommet som man «kan utvikle seg både faglig og relasjonelt.» Informant 3 sa at «En måte å ta vare på de ansatte på,..., man blir sett og ivaretatt i vanskelige ting, og at det faktisk er et team som faktisk bruker den tiden på å hjelpe og støtte deg da.» Informant 6 sa at«motparten lytter, det er veldig lyttende, og du har mulighet til å ,..., fortelle det man har på hjerte, og du blir enda mer tryggere ... når man har en person å forholde seg.» På den annen siden fortalte informant 6 at «det handlet om trygghet til veileder, når veileder var trygg, var det bra kommunikasjon.»
Informant 1 sa at opplevde som veisøker at «jeg føler jeg selv er hoved fokuset i veiledninga,» Informant 2 sa at.... «tenkte mindre og mindre på min egen rolle, litt i begynnelsen så tenkte jeg mye på å stille gode åpne spørsmål, har jeg sagt for mye har jeg sagt for lite, har jeg vært aktivt lyttende nok.» Informant 3 sa at «den andre, men man fikk jo tid til å tenke på ting også, og ha forskjellig fokus det med åh, du blir veldig lyttet til, eller du må ha den rollen som den som lytter, og det er veldig fint.»«anerkjennelse» Informant 4 sa at... «veldig anerkjennende måte og jobbe på.» Informant 5 sa at.... «da måtte du hele tiden oppsummere litt og anerkjenne... veisøker kom med da.» «lyttende» Informant 6 sa at «fått både empati og forståelse» «lyttende»	Symmetrisk samspill Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? a) Jeg valgte også underkategori <i>det symmetriske samspillet i det reflekterende teamet</i>, som jeg analyserte utfra hvordan de beskrev opplevelsen av rolledelingen og relasjonen informantene imellom Symmetri	Informant 1 opplevde som veisøker at «jeg føler jeg selv er hoved fokuset i veiledninga,» Informant 3 stik 3 sa at informant 3 opplevde en «anerkjennelse»

Informant 1 sa at . Informant 1 opplevde at «det var tydelige roller», og «respekt for hverandres roller» «jeg så ting på en helt annen måte, ..., det ble stilt spørsmål, som jeg ikke hadde tenkt, ...», «større forståelse når du møtte eleven dagen etter.» «God kommunikasjon.» «Styrker tillit» Informant 2 sa at.... «det var mer naturlig enn påtatt, jeg tenkte mindre og mindre på min egen rolle» «God kommunikasjon» «...du blir veldig lyttet til, eller du må ha den rollen som den som lytter, og det er veldig fint Informant 3 sa at " har jeg savnet det å kunne samarbeide og sånn, med noen for du utvikler jo deg mer hvis du kan ha den dialogen ."God kommunikasjon Informant 4 sa at...» det å jobbe for å ha en sånn samtale og kommunikasjon så, det er en ydmvk form for i det, men det krever noe av veilederen og veisøkeren som forplikter mer.»»God kommunikasjon» Informant 5 sa at.... «Lyttingen for den som veileder» «Nytt påfyll» av praksis Informant 6 sa at gang,...jeg følte at det var av betydning i forhold til hvor bra den kommunikasjonen oss imellom var.» «God kommunikasjon.»	Kategori 4 kommunikasjon Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? I analysen av kommunikasjon la jeg vekt på hvordan informantene selv opplevde deres beskrivelse av kommunikasjonen i det reflekterende teamet. Stikkord: åpen/lukket kommunikasjon: relasjon, lytting, gå bort fra sin egen virkelighetsverden/forforståelse.	Informant 1 sa at . Informant 1 opplevde at «det var tydelige roller», og «respekt for hverandres roller» «jeg så ting på en helt annen måte, ..., det ble stilt spørsmål, som jeg ikke hadde tenkt,...», «større forståelse når du møtte eleven dagen etter.» Informant 6 sa at gang,...jeg følte at det var av betydning i forhold til hvor bra den kommunikasjonen oss imellom var.»
Informant 1 sa at... «bruke aktiv lytting med, for alle parter,..., veileder, veisøker, observatører.» Informant 2 sa at....«jeg synes det fløt godt etter hvert,..., det var mer naturlig enn påtatt, jeg tenkte mindre og mindre på min egen rolle, litt i begynnelsen tenkte jeg mye på å stille gode åpne spørsmål.» Informant 3 sa at : «tillate seg og drolle litt og la spørsmålene henge i lufta rett og slett Lise: mm ja . Informant: og la den som eier spørsmålet egentlig, få kjenne ekstra godt etter.» Informant 4 sa at... Informant 4 forteller om at man må «lytte på en helt annen måte, og ikke være den som styrer samtalen», og at i samtalen er det viktig, som informant 4 påpeker, at man lytter «ordentlig etter , ikke bare med ord hva som blir sagt, men også med kroppen hva den andre virkelig sier.» Informant 5 sa at «Lytting, da måtte du hele tiden oppsummere litt og anerkjenne hva den som var veisøker kom med da.» «blitt en god lytter» Informant 6 sa at «motparten lytter jo, det er veldig lyttende, og du har mulighet til å kunne, forteller det d har oå hjerte, og du er enda mer tryggere»	a) Lytte – og tale posisjoner Underkategori <i>lytte og tale posisjonen</i> Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? analyserte jeg intervjuet utfra hvordan informantene opplevde lyttingen og fravær av lytting.	Informant 2 sa at....«jeg synes det fløt godt etter hvert,..., det var mer naturlig enn påtatt, jeg tenkte mindre og mindre på min egen rolle, litt i begynnelsen tenkte jeg mye på å stille gode åpne spørsmål Informant 4 sa at... Informant 4 forteller om at man må «lytte på en helt annen måte, og ikke være den som styrer samtalen», og at i samtalen er det viktig, som informant 4 påpeker, at man lytter «ordentlig etter , ikke bare med ord hva som blir sagt, men også med kroppen hva den andre virkelig sier,»
Informant 1 sa at «kjempeviktig med lytting, eh, veileder på ta til seg det som ble sagt» Informant 2 sa at....» tillate seg og drolle litt og la spørsmålene henge i lufta rett og slett» Informant 3 sa at det å få et rom for å få ut frustrasjon og tanker,..., og det kan jo variere etter hvor mye behov man har for det, men jeg tror at det er fint å ha den muligheten for veldig mange. Informant 4 sa at... stoppe opp, og la de prate ferdig i tillegg, også er det avhengig av hvor rolig jeg er, Informant 5 sa at sa at Man undrer seg litt mer over ting. Det er lettere å rette	b) Skape rom Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid?	Informant 5 sa at sa at Man undrer seg litt mer over ting. Det er lettere å rette fokus mot det man skal, man får bedre tid, til å komme til de svarene,..., Det gjør at jeg kan komme dypere inn i meg selv enn det jeg vanligvis ville ha gjort.

fokus mot det man skal, man får bedre tid, til å komme til de svarene,..., Det gjør at jeg kan komme dypere inn i meg selv enn det jeg vanligvis ville ha gjort. Informant 6 «man må gi rom for å reflektere, hvis ikke så blir det jo ikke noe vekst i det heller»		
Informant 1 sa at... «oppleve ene mer åpen tilnærming, for å finne en løsning, at jeg selv skal finne en løsning.» Informant 2 sa at... «tillate seg og drodle litt og la spørsmålene henge i lufta rett og slett» Informant 3 sa at , det formant 4 som opplevde i de reflekterende prosessene at man ble mer «bevisst i forhold til det å tenke selv, og det å lytte til den indre stemmen, og at man blir mer lyttende selv.» Informant 5: sånn at man får den andre til å reflektere,..., bidrar til mer læring, og bevisstgjøring, enn å gi et svar.» Informant 6 sa at «det å være virkelig til stede å høre ordentlig etter på hva den andre, ikke bare med ord hva som blir sagt, men også med kroppen hva den andre virkelig sier.»	c) Indre og ytre dialog Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? Underkategori <i>indre og ytre dialog</i> analyserte jeg hvordan informantene beskrev kommunikasjonen om de aktive reflekterende prosessene som skjer parallelt på flere nivåer igjennom veiledningen.	Informant 4 sa at informant 5 som opplevde i de reflekterende prosessene at man ble mer «bevisst i forhold til det å tenke selv, og det å lytte til den indre stemmen, og at man blir mer lyttende selv.» Informant 6 sa at. Informant 6 sier at «det å være virkelig til stede å høre ordentlig etter på hva den andre, ikke bare med ord hva som blir sagt, men også med kroppen hva den andre virkelig sier.»
Informant 1 sa at... Informant 1» Eh deet ble stilt spørsmål, eh som jeg ikke hadde tenkt over, og jeg så ting på en helt annen måte. altså veileder måtte være upartisk og stille åpne spørsmål, la meg komme med refleksjon» Informant 2 sa at «fløt godt etter hvert, jeg tenkte mindre og mindre på min egen rolle.» Informant 3 sa at du har dine erfaringer som du har prøvd mange ganger og kanskje låser deg litt i det, og så kommer,..., «noe helt andre spørsmål også med helt andre tanker også, kanskje de får deg til å se på situasjonen som med nye øyer også, kanskje se litt bredere på ting, enn du kan gjøre ellers, Informant 4 sa at... «det å høre helt ferdig, og ikke gjøre ferdig spørsmål for å følge opp, for da er jeg mer i min indre dialog, enn det å være tilstede å høre ordentlig etter på hva den andre, ikke bare med ord hva som blir sagt, men også med kroppen hva den andre virkelig sier.» Informant 5 sa at «den måten og kommunisere på ved å være bekreftende og stille gode spørsmål, sånn at man får den andre til å reflektere,..., bidrar til mer læring, og bevisstgjøring, enn å gi et svar.» da må du heller anerkjenne , oppsummere, stille gode spørsmål, åpne spørsmål, for å få i gang refleksjonen hos veisøker.» Informant 6 sa at det å lytte og stille viktige spørsmål er avgjørende for å åpne kommunikasjonen i de reflekterende prosessene.	d) Viktige spørsmål Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? <i>Viktige spørsmål i det reflekterende team er hvordan opplevde de aktiv lytting i det reflekterende teamet og de ulike rollene i det reflekterende teamet</i>	Informant 2 sa at «fløt godt etter hvert, jeg tenkte mindre og mindre på min egen rolle.» Informant 5 sa at «den måten og kommunisere på ved å være bekreftende og stille gode spørsmål, sånn at man får den andre til å reflektere,..., bidrar til mer læring, og bevisstgjøring, enn å gi et svar.»
Informant 1 sa at... «Det er jo tidskrevende det skal sies, men verdt det» Informant 2 sa at... Informant 2 forteller at det er vanskelig å «ikke komme med velmente råd», «er jeg mottagelig for å ta imot tips i dag eller trenger jeg bare å få letta hjertet litt, ... , noen ganger finner man svaret selv, bare det å si det høyt.»	Tema positiv effekt på Rådgivning /Veiledning Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? Kategori 5 <i>rådgivning og veiledning</i> analyserte jeg utfra om hvordan de opplevde veiledningen ved bruken av verktøyet reflekterende team og dens	Informant 2 forteller at det er vanskelig å «ikke komme med velmente råd» i en hektisk og krevende hverdag med elever, for de har ikke nok tid til å reflektere rundt elevene som strever. Informant 2 beskrev at det var godt å kunne gå inn i seg selv, og undre «er jeg mottagelig for å ta imot tips i dag eller trenger jeg bare å få letta

Informant 4: «vi har jo aldri tid til å sette oss ned å ta en refleksjon.» «jeg tror at dette hadde vært en fin måte å jobbe på, hvert fall inni mellom, at man kan hente det fram innimellom og spesielt for de som står i en vanskelig situasjon, kan få litt utløp og få et rom.» Informant 5 sa at «så det er en kjempefordel med det der,... du må aktivt lytte,..., pluss at en annen fordel er at du ikke alltid, vi vil alltid liksom komme med vårt Informant 6 sa at Informant 6 forklarer sin opplevelse av rådgivning kontra veiledning med reflekterende team som verktøy og forklarer «det kan være med på å endre holdningene våre og at vi tenker likt, da,..., vi låser oss fast til en ting,..., så er det kanskje andre ting der ute som er verdt å prøve da.»	prosesser kontra rådgivning. Stikkord: råd kontra veiledning, få råd kontra at de kunne velg, tidsbesparende kontra tid.	hertet litt, ..., noen ganger finner man svaret selv, bare det å si det høyt.» Informant 6 forklarer sin opplevelse av rådgivning kontra veiledning med reflekterende team som verktøy og forklarer «det kan være med på å endre holdningene våre og at vi tenker likt, da,..., vi låser oss fast til en ting,..., så er det kanskje andre ting der ute som er verdt å prøve da.»
Informant 1 sa at... Jeg vil også påstå og tørre og påstå at jeg har blitt mer selvkritisk over egne handlinger, ...for det gjør noe med holdninger. Informant 2 sa at.... « kjente «Eierforhold» Informant 3 sa at «jeg tror at dette hadde vært en fin måte å jobbe på en vanskelig situasjon, kan få litt utløp for det vanskelige.» Informant 4 sa at.... Informant 4 forteller at «man får et eierforhold til det å få direkte påvirke, ikke bare en følelse av å være med å bestemme» i veiledningen Informant 5 sa at.... «du blir veldig lyttet til, eller du må ha den rollen som den som lytter, og det er veldig fint å få et rom for å snakke om det for det vet jeg selv at i perioder så har jeg hatt behov» Informant 6 sa at; «ja, det var veldig nyttig for min del, og holde igjen litt og er gla i å snakke og eie det litt. Eie svare, og løsningene, og at man her også kan lære masse selv også, ved å lytte mer og mer aktivt»	Tema positiv effekt på eierforhold. Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? Det å være delaktig i påvirke sin egen skolehverdag <i>Underkategori Eierforhold</i> analysert jeg utfra hvordan de opplevde veiledningen i det reflekterende teamet, og om dette påvirket praksisen rundt eleven som strevde. Stikkord: direkte påvirkning i sin hverdag.	Informant 4 forteller at «man får et eierforhold til det å få direkte påvirke, ikke bare en følelse av å være med å bestemme» i veiledningen
Informant 1 sa at... Informant 1 opplevde at reflekterende team kunne være «tidskrevende», Informant 2 sa at.... kjenner «hverandre ganske godt, ...» så kan det være utfordrende utfra sin kunnskap å være «objektiv, ..., uten fordommer, men med en forventning av folk sier før de faktisk sier det.» Informant 3 sa at men samtidig støttet informant 1 det som informant 3 opplevde at «det er krevende, men det er jo verdt det, ja det tar jo tid, og gjennomføre det også, og alle får jo ikke sagt noe hver gang vi skal ha teamet.» Informant 4 sa at... «det er jo om hvor trygge hvor arbeidskollegaene er.» Informant 5 sa at....«vi har løsningen, vi har en plan vi,..., men der må du ...jobbe med deg selv. Holde deg sjøl litt igjen, også være mer observant og lytte til de andre rundt.» «kunstig setting,..., der alle har hver sin rolle» når reflekterende team ble innført. Etter at det ble gjort flere ganger så opplevde Informant 5 at man ble «trygg på de ulike rollene», «at man blir sårbar i...»veisøkerrollen, «siden man setter ord på det som er vanskelig,..., fordi	Tema Kritisk Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid? Den siste kategori 6 <i>det kritiske og positive blikk ved det reflekterende team og prosesser</i> analyserte jeg utfra at hva de svarte utfra spørsmålet, «Har du oppdaget noen fordeler og ulemper ved de reflekterende teamet og prosesser?»	Informant 1 sa at... Informant 1 opplevde at reflekterende team kunne være «tidskrevende», Informant 2 sa at.... kjenner «hverandre ganske godt, ...» så kan det være utfordrende utfra sin kunnskap å være «objektiv, ..., uten fordommer, men med en forventning av folk sier før de faktisk sier det.» Informant 3 sa at men samtidig støttet informant 1 det som informant 3 opplevde at «det er krevende, men det er jo verdt det, ja det tar jo tid, og gjennomføre det også, og alle får jo ikke sagt noe hver gang vi skal ha teamet.» Informant 5 sa at....«vi har løsningen, vi har en plan vi,..., men der må du ...jobbe med deg selv. Holde deg sjøl litt igjen, også være mer observant og lytte til de andre rundt.» «kunstig setting,..., der alle har hver sin rolle» når reflekterende team ble innført. Etter at det ble gjort flere ganger så opplevde informant 5 at man ble «trygg på de ulike rollene», og da ble det nyttig. På den annen side fortalte informant 5 «at man blir sårbar i...»veisøkerrollen, «siden man setter ord på det som er vanskelig,..., fordi vi skal klare ting sjøl, og vi skal ha kontroll.» utgangspunktet.»

vi skal klare ting sjøl, og vi skal ha kontroll.» utgangspunktet.» Informant 6 sa at kanskje ikke alle er like trygge på å åpne seg, noen kan synes er ubehagelig, at to sitter bak ryggen sin, for det er på en måte,, det er jo litt utradisjonelt men ikke noe umiddelbart jeg tenker på at det er en ulempe . jeg tenker egentlig at det kan være nyttig		
Informant 1 sa at «eh synes jeg har mange fordeler med at da låser man seg ikke inn i en eh i en situasjon hvor man behandler mennesker inn, at man ikke skal gi konkrete råd.» Informant 2 sa at...«den største fordel er at vi må øve mer på å ikke komme med velmente råd,..., men det er noe som vi gjør i beste mening for vi vet at vi er vant å jobbe i en hektisk hverdag.» «Ja, vi ser hverandre i nytt lys.» Informant 3 sa at Informant 3 forteller at dette «faktisk er et rom, ..., hvor du faktisk kan ... komme med alle tanker,..., , tankene kan sveve litt, og du kan få si det som er i hodet ditt der og da og du kan få ut litt frustrasjon.» Informant 4 sa at... «bedre verktøy som og få i gang refleksjonstenkning da hos den andre.» Informant 5 sa at...«mer bevisst ... og få frem andre sine synspunkter da, og få de til å reflektere og tenke selv, det er vel egentlig utgangspunktet.» Informant 6 sa at og informant 6 opplever at man nå «tar seg tid til å komme fram til svar sammen. Hvis vi skal ta opp en problemstilling ..., har vi satt av tid til å tenke og reflektere.»	Tema positiv Hvordan kan reflekterende prosesser bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid?	Informant 2 sa at...«den største fordel er at vi må øve mer på å ikke komme med velmente råd,..., men det er noe som vi gjør i beste mening for vi vet at vi er vant å jobbe i en hektisk hverdag.» Spesialpedagoger opplever krevende skolehverdager med varierende dagsform for både elever og spesialpedagoger, og man er ofte sliten etter endt skoledag. Det har medført til, som informant 2 forteller, at «Ja, vi ser hverandre i nytt lys.» Informant 3 sa at Informant 3 forteller at dette «faktisk er et rom, ..., hvor du faktisk kan ... komme med alle tanker,..., , tankene kan sveve litt, og du kan få si det som er i hodet ditt der og da og du kan få ut litt frustrasjon.» Informant 5 sa at...«mer bevisst ... og få frem andre sine synspunkter da, og få de til å reflektere og tenke selv, det er vel egentlig utgangspunktet.» Informant 6 sa at og informant 6 opplever at man nå «tar seg tid til å komme fram til svar sammen. Hvis vi skal ta opp en problemstilling ..., har vi satt av tid til å tenke og reflektere.»

Vedlegg 3: Datahåndteringsplan

Reflekterende team i spesialpedagogisk arbeid

PROBLEMSTILLING: HVORDAN KAN REFLEKTERENDE TEAM BIDRA TIL ENDRING I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID? Formålet med dette prosjektet er å finne ut om bruk av reflekterende team og reflekterende prosesser bidrar til å skape endring i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Jeg ønsker å se om bruk av reflekterende team bidrar til endret praksis både i samarbeidet mellom kolleger og skaper endring i det pedagogiske tilbudet til elevene.

Fagfelt

Humanoria

Forskningsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektvarighet

15.08.2020 — 30.05.2022

Etiske retningslinjer

Generelle forskningsetiske retningslinjer

Intervju, logg, observasjon

Datatype

Bilde, Lyd, Tekst, Video

Språk

Norsk bokmål

Nøkkelord

Reflekterende team, veiledning, empowerment, spesialpedagogikk,

Data om personer

Nei

Er det noen andre grunner til at dataene dine trenger ekstra beskyttelse?

Konfidensialitetsklassifisering

Åpen

Kommentar

Prosjektet handler om å øke betydningen av veiledning i spesialpedagogisk arbeid med vekt på å utvikle lærerens kompetanse og evne til samarbeid.

Innsamlingsperiode

01.09.2020 — 15.01.2021

Innsamlingsenheter

Kamera (foto og video), privat

Lydopptaker/diktafon, privat

Metode

Intervju, Observasjon, Opptak, Transkripsjon, Sammendrag, Innholdskoding

Kommentar

Ikke kjent.

Lagring

PC - lokal disk, privat

Skytjeneste, institusjonsavtale

Overføring

E-post, institusjon

Arkivering

Nei

Vedlegg: Sikt



[Meldeskjema](#) / [Reflekterende team i spesialpedagogisk arbeid](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

504512

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

Adresse eller telefonnummer

E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator

Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Reflekterende team i spesialpedagogisk arbeid

Prosjektbeskrivelse

PROBLEMSTILLING:

HVORDAN KAN REFLEKTERENDE TEAM BIDRA TIL ENDRING I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID?

Formålet med dette prosjektet er å finne ut om bruk av reflekterende team og reflekterende prosesser bidrar til å skape endring i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Jeg ønsker å se om bruk av reflekterende team bidrar til endret praksis både i samarbeidet mellom kolleger og skaper endring i det pedagogiske tilbudet til elevene.

Dersom personopplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Ikke relevant

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Jeg skal intervjuere handlinger, uten bruk av personlig informasjon.

Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskrivelse.pdf](#)

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Inger - Lise Nilssen , ingerlin@hiof.no, tlf: 90817790

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dan Roger Sträng, dan.r.strang@hiof.no, tlf: +47702014370

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere ansatt ved skolen

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Lærere jobber som spesialpedagoger. Den enkelte lærer blir kontaktet av rektor eller av undertegnede.

Alder

23 - 70

Personopplysninger for utvalg 1

Adresse eller telefonnummer

E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator

Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1? Deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Personlig intervju

Vedlegg

[Spørsmål til intervjuet.pdf](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[informasjonsskriv.pdf](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Elektronisk via email eller manuelt ved å levere et skriftlig dokument.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Enhver deltaker av prosjektet kan ta kontakt med prosjektleder for å få innsyn i data som er lagret om den gjeldende deltaker. Han eller hun kan kontakte prosjektleder eller veileder. Følgende informasjon blir gitt deltaker:

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.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

Prosjektansvarlig

Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Opplysningene krypteres under forsendelse

Opplysningene krypteres under lagring

Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

01.08.2020 - 01.12.2022

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger'

Vedlegg: Informasjonsskriv til deltakerne:

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Reflekterende team i spesialpedagogisk arbeid”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er om reflekterende team kan bidra til endrede praksis i det spesialpedagogiske arbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å finne ut om bruk av reflekterende team og reflekterende prosesser bidrar til å skape endring i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Jeg ønsker å se om bruk av reflekterende team bidrar til endret praksis både i samarbeid mellom kolleger og skaper endring i det pedagogiske tilbudet til elevene.

Problemstilling: Hvordan kan reflekterende team bidra til endring i spesialpedagogisk arbeid?

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave. Mitt bidrag til forskning er å undersøke betydningen av samarbeid og teambygging for spesialpedagoger, ved å benytte reflekterende team og analysere reflekterende prosesser på den enkeltes arbeidsplass. Hensikten med metoden er å skape eieforhold og løsninger til spesialpedagogiske utfordringer med tanke på å endre fastlåste situasjoner i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Gjennom dette prosjektet vil jeg se etter om det er mulig å bruke den eksisterende kompetansen på skolen til å styrke det spesialpedagogiske feltet og den enkelte lærer gjennom det reflekterende team.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold, veileder Dag Sørmo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta siden du jobber som spesialpedagog og jeg ønsker at du deltar på reflekterende team sammen med andre spesialpedagoger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar på 3-4 økter på reflekterende team sammen med 3-4 andre deltakere med ca. 3-4 uker mellom hver økt. Det vil ta deg ca. maks 60 min. pr økt. Jeg vil samtidig gjøre observasjon og skrive notater av eventuelle ulike kommunikasjonsformer under teammøtene. I etterkant av hver av disse øktene skriver du en egen logg fra møtene.

Etter at de 3-4 øktene med reflekterende team er blitt gjennomført, vil jeg ha et intervju av deltakerne om opplevelsen av å være en del av et reflekterende team. Av praktiske hensyn, gjøres det lydopptak av intervjuet. Intervjuet blir slettet når prosjektet er avsluttet.

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.

All data som blir samlet inn blir behandlet av Inger – Lise Nilssen. Veileder Dag Sørmo vil ha innsyn i all datainnsamling.

Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret og innelåst/kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2022. Datainnsamlingen vil bli makulert etter at prosjektet er ferdigstilt.

Informasjon og opplysninger fra samtale fra det reflekterende team kommer ikke til å publiseres.

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
- 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 Høyskolen 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 studiet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høyskolen i Østfold ved veileder/ prosjektansvarlig Dag Sørmo, student Inger – Lise Nilssen.
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen, Rådgiver og sjef for HR, 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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Dag Sørmo

Inger – Lise Nilssen

(Forsker/veileder)

student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Reflekterende team i spesialpedagogisk arbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju
- ☐ å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)