Nora Nesje Vatne

”Takk, takk, takk, takk! Takk for at du så meg, takk for at du så meg…”

En kvalitativ intervjustudie av tre læreres erfaringer knyttet til relasjonsarbeid i møte med elever som viser tilknytningsvansker

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Trondheim, mai 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk

NTNU
Det skapende universitet

Sammendrag

I denne studien er fokuset rettet mot lærer-elev-relasjoner knyttet til elever som viser tilknytningsvansker. Med tilknytningsvansker menes her alle former for utrygg tilknytning. Dette er elever som på grunn av tidligere relasjonserfaringer med sine omsorgspersoner har vanskelig for å inngå i nære relasjoner med andre. I skolen har omtrent 30 % av alle elevene en utrygg tilknytning til sine foreldre (Drugli, 2012). Dette betyr at barn i tilknytningsvansker er noe alle lærere mest sannsynlig vil møte på. Studier viser at tilknytning påvirker elevers skolemestring, og at barn som viser utrygg tilknytning står i fare for å utvikle psykiske og sosiale vansker (Bergin & Bergin, 2009; Broberg, 2006). For elever som har en utrygg relasjon med sine foreldre, kan en trygg relasjon med en voksen utenfor hjemmet ha positiv betydning for barnets utvikling (Lynch & Roberts, 1982). Denne voksenpersonen er for mange elever læreren (Kvello, 2010). Med utgangspunkt i dette har problemstillingen for studien vært:

Hvilke erfaringer har lærere med relasjonsarbeid knyttet til elever som viser tilknytningsvansker i skolen?

For å belyse problemstillingen ble det benyttet en kvalitativ intervjustudie. Tre lærere, som alle har erfaring med å jobbe med elever som viser tilknytningsvansker, ble intervjuet. Et relasjonelt perspektiv på sosiale og emosjonelle vansker og tilknytningsteori utgjør det teoretiske rammeverket for oppgaven.

Gjennom analyse- og tolkningsarbeid knyttet til empirien ble tre kategorier, som omhandler lærernes erfaringer med relasjonsarbeid knyttet til elever som viser tilknytningsvansker, dannet. Den første kategorien er *Trygghet og utrygghet*. Denne omhandler lærernes erfaringer rundt det å skape trygghet ved hjelp av ytre rammer som forutsigbarhet og proaktive strategier for elever i tilknytningsvansker. Samtidig tar denne kategorien for seg hvordan elevenes utrygghet knyttet til tidligere relasjonserfaringer og svekket affektiv regulering kan være en utfordring for å fremme positive relasjoner. Lærerne hadde erfart at elevene trengte trygge rammer for å få tillit til voksenpersoner rundt seg. Den neste kategorien, *Å aldri gi opp,* handler om lærernes erfaringer med å bli avvist i møte med elever i tilknytningsvansker, og deres erfaringer med at barn i tilknytningsvansker bruker lang tid på å knytte seg til nye voksenpersoner. For å klare å stå i en slik situasjon og aldri gi opp understreket lærerne

betydningen av å bry seg om elevene, ha troen på deres muligheter for utvikling, klare å nullstille og gi nye muligheter og se framover mot elevens muligheter til å mestre sitt eget liv. Den siste kategorien handler om *Skole-hjem-samarbeid.* I et relasjonelt perspektiv på sosiale og emosjonelle vansker understrekes betydningen av et velfungerende skole-hjem-samarbeid. I denne kategorien fremmes lærernes erfaringer relatert til det å ha et positivt skole-hjem-samarbeid, og hvordan det kan virke positiv på lærer-elev-relasjoner. Videre handler kategorien om lærernes erfaringer i forhold til at skole og hjem er samkjørte og blir enige om hvordan de på en best mulig måte kan legge til rette for å hjelpe eleven. Enighet mellom skole og hjem synes å være viktig for elevens opplevelse av trygghet og forutsigbarhet. Lærernes erfaringer viser både utfordringer og muligheter knyttet til relasjonsarbeid med elever som viser tilknytningsvansker.

Forord

Tiden er kommet for å sette et siste punktum for arbeidet med denne oppgaven. Det har vært en utrolig spennende og lærerik prosess som jeg aldri ville vært foruten. Selv om frustrasjonen til tider har vært høy, har gleden over å forstå mer og få større kunnskap om et viktig fagområde, gitt motivasjon til å stå løpet ut. Det er mange som skal ha takk for at denne oppgaven har blitt virkelighet:

Først og fremst, tusen takk til mine tre engasjerte forskningsdeltakere som tok seg tid til å dele sine erfaringer, opplevelser og kompetanse med meg. Uten dere ville det aldri blitt noen oppgave. Det har vært veldig interessant å få ta et dypdykk inn i deres erfaringer knyttet til elever i tilknytningsvansker.

Videre vil jeg gjerne få takke min veileder Hanne Kristin Aas. Takk for ditt store engasjement for temaet, og din tro på at jeg skulle klare dette. Det har oppmuntret meg til å stå på videre. Takk for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til min kjære mann som har vasket hus, laget middag og trøstet og oppmuntret meg når veien til innlevering har virket fryktelig lang og kronglete. Du er min helt!

Det er også på sin plass å rette en takk til mine studievenninner for god støtte og hyggelige lunsjer. Uten diskusjoner og samarbeid med dere om hvordan masteroppgaver skal skrives, tror jeg aldri jeg hadde kommet i mål.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til alle andre som har stått på sidelinjen og oppmuntret meg på veien, både familie og venner. Ingen nevnt, ingen glemt.

Trondheim, mai 2014
Nora Nesje Vatne

Innholdsfortegnelse

Sammendrag ..... **III**

Forord ..... **V**

Kapittel 1: Innledning **1**
1.1 Bakgrunn for studien 1
1.2 Problemstilling 2
1.3 Studiens oppbygning 3

Kapittel 2: Teoretisk grunnlag **5**
2.1 Sosiale og emosjonelle vansker 5
2.1.1 Ulike perspektiver på sosiale og emosjonelle vansker i skolen *6*
2.1.2 Formålet med skolen *7*
2.2 Tilknytning og tilknytningsvansker 7
2.2.1 Tilknytning versus tilknytningsatferd *8*
2.2.2 Indre arbeidsmodeller *9*
2.2.3 Affektiv regulering *9*
2.2.4 Tilknytningsmønster *11*
2.3 Tilknytning i et skoleperspektiv 12
2.3.1 Lærer-elev-relasjoner *13*
2.3.2 Hvordan fremme positive relasjoner til elever som viser utrygg tilknytning? *14*
2.3.3 Betydningen av en trygg tilknytning til læreren *15*
2.3.4 Lærer-elev-relasjoner og skole-hjem-samarbeid *16*

Kapittel 3: **Metode** **19**
3.1 Kvalitativ forskningsmetode 19
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet 20
3.2.1 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier *20*
3.2.2 Utvalg *21*
3.2.3 Utforming av intervjuguide og prøveintervju *23*
3.2.4 Datainnsamling *24*
3.3 Analyse- og tolkningsprosesser 27
3.3.1 Transkribering *27*
3.3.2 Analyse og tolkning *28*
3.4 Kvalitet i kvalitative studier 30
3.5 Etiske betraktninger 31

Kapittel 4: Analyse og drøfting **33**
4.1 "…så det å finne ut hvordan er han her tryggest mulig"
- Trygghet og utrygghet 33
4.1.1 Tidligere relasjonserfaringer *34*
4.1.2 Svekket affektiv regulering *36*
4.1.3 Forutsigbarhet og struktur *40*
4.1.4 Å være proaktiv *41*
4.2 "å tåle å stå der.. å stå han bi selv når han totalt avviste meg gang på gang.."
- Å aldri gi opp 43
4.2.1 Å bli avvist *44*
4.2.2 Å bry seg om elevene *45*
4.2.3 Å ha tro på elevene *48*
4.2.4 Å nullstille og gi nye muligheter *51*
4.2.5 Å tilpasse og normalisere *53*
4.3 "det er jo mye lettere å løfte en elev når skole og hjem jobber sammen.."
- Skole-hjem-samarbeid 56

4.3.1 Et ressursorientert foreldresamarbeid *57*
4.3.2 Å dra i samme retning *59*

Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende betraktninger 61
5.1 Oppsummering av studiens resultater 61
5.2 Videre forskning 63

Litteraturliste 65
Vedlegg 1 71
Vedlegg 2 74
Vedlegg 3 76
Vedlegg 4 78
Vedlegg 5 79

Kapittel 1
Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Den norske skole bygger på et prinsipp om en felles obligatorisk skole for alle barn, en såkalt fellesskole (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette fører til et stort elevmangfold der barn kommer til skolen med ulike forutsetninger, egenskaper og behov. Noen har skilte foreldre, noen har flyktet fra krig i et annet land, noen har svekket syn eller hørsel, noen har foreldre som slår og noen har snille, kjærlige foreldre. Erfaringene barnet har med seg inn i skolen vil sammen med deres biologiske arv legge grunnlaget for utvikling av barnets sosiale og faglige kompetanse (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011). For noen barn vil dette føre til vansker i skolen. Noen barn blir sinte og aggressive, noen mangler tillit til omverden og noen vil helst være usynlige i klasserommet. I Opplæringslova §9a-1 står det at "alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova, 1998). Hvis dette skal være mulig må lærerne i skolen ha kompetanse ikke bare i fag, men også knyttet til barns psykososiale utvikling, og hva som kan bidra til at utviklingen blir positiv (Midthassel et al., 2011). For elever som er står i risiko for å utvikle vansker, vil det å ha en positiv relasjon til en voksenperson, som ikke nødvendigvis er foreldrene, være en viktig beskyttelsesfaktor. Denne voksenpersonen er ofte læreren (Kvello, 2010). Forskning viser at positive lærer-elev-relasjoner vil ha stor betydning for både sosial og faglig utvikling hos elever (Nordahl, 2002).

Positive lærer-elev-relasjoner er viktig for alle barn, men har aller størst betydning for elever som viser vansker av ulike slag (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002). I denne studien vil jeg rette fokus mot elever i sosiale og emosjonelle vansker, nærmere bestemt tilknytningsvansker. Med tilknytningsvansker mener jeg her alle former for utrygg tilknytning. Det kan være barn som er blitt utsatt for omsorgssvikt, har foreldre med rusproblemer, bor i fosterhjem, er adoptert eller av andre årsaker ikke har fått den omsorgen de har hatt behov for helt fra fødselen. Elever som har hatt slike forutsetninger vil være i risiko for å utvikle et utrygt tilknytningsmønster, og dette vil ha betydning for elevens evne til å inngå i nære positive relasjoner med andre, både voksne og barn. Vanskene kan komme til uttrykk på ulike måter, i form av uro, aggresjon, tilbaketrekking eller sosiale vansker (Sørlie & Kreyberg, 2013). Drugli (2012) hevder at i alle klasser vil omtrent 30% av elevene ha en

utrygg tilknytning til sine foreldre. Det betyr at tilknytningsvansker er vanlig i norske klasserom, og at elever i tilknytningsvansker er noe alle lærere mest sannsynlig vil møte. For elever som er i tilknytningsvansker, vil trygge lærer-elev-relasjoner være en viktig ressurs og en beskyttende faktor for elevens utvikling (Bergin & Bergin, 2009; Pianta, 1999; Sørlie & Kreyberg, 2013).

1.2 Problemstilling

Fokuset i studien er å løfte fram læreres erfaringer knyttet til lærer-elev-relasjoner i møte med elever som viser tilknytningsvansker. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt problemstillingen:

Hvilke erfaringer har lærere med relasjonsarbeid knyttet til elever som viser tilknytningsvansker i skolen?

For å kunne undersøke problemstillingen i forhold til teori og empiri, har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Jeg har intervjuet tre lærere som alle har erfaring med å jobbe med elever i tilknytningsvansker. Gjennom studien ønsker jeg å finne ut hva lærerne har erfart at har betydning i relasjonsarbeid med elever som viser tilknytningsvansker, og hvordan de har jobbet med tanke på å fremme positive relasjoner til disse elevene.

Det er flere grunner til at det er viktig å stille dette spørsmålet. For det første finnes det lite forskning på relasjonsarbeid relatert til tilknytning i skolesammenheng, til tross for at forskning viser at både trygge lærer-elev-relasjoner og tilknytning har betydning for elevers skolemestring (Bergin & Bergin, 2009). Videre er det viktig å stille dette spørsmålet fordi noe av den forskning som foreligger viser at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er dårligere for barn med utrygg tilknytning til sine foreldre (O'Connor & McCartney, 2006). Samtidig viser forskning at positive lærer-elev-relasjoner har stor betydning for elevers sosiale og faglige utvikling, og tilknytningsvansker er en risikofaktor knyttet til avvikende utvikling. Derfor blir det å se på læreres erfaringer knyttet til relasjonsarbeid med elever som viser tilknytningsvansker viktig. For det tredje håper jeg at denne studien kan være nyttig for meg selv i forhold til økt kompetanse i det å fremme positive relasjoner til elever som er i ulike vansker, og at den kan være nyttig for andre lærere som kan få et innblikk i mine forskningsdeltakeres erfaringer, og kunne benytte dette til å reflektere over og utvikle sin egen praksis.

1.3 Studiens oppbygning

Studien er delt inn i fem kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg studiens teoretiske grunnlag. Jeg starter med sette tilknytningsvansker inn i en større sammenheng, knyttet til sosiale og emosjonelle vansker, og presenterer ulike perspektiver på slike vansker. Deretter gjør jeg rede for grunnleggende tilknytningsteori og beskriver hvordan jeg forstår begrepet tilknytningsvansker. Videre presenterer jeg teori og forskning knyttet til lærer-elev-relasjoner, og gjør rede for hvilken betydning nære og trygge lærer-elev-relasjoner har for elever i tilknytningsvansker. I kapittel 3 presenteres valg av metodisk tilnærming for studien. Her presenteres egen forskningsprosess med fokus på bruk av kvalitativt forskningsintervju. Jeg forsøker i dette kapitlet å synliggjøre mine valg og begrunnelser knyttet til temaer som utvalg av forskningsdeltakere, gjennomføring av intervjuer, tolknings- og analysearbeidet, kvaliteten på studien og etiske betraktninger.

I kapittel 4 presenteres de tre kategoriene jeg har kommet fram til gjennom analyse og tolkning av studiens empiri. Funnene drøftes i forhold til relevant teori. Den første kategorien er *Trygghet og utrygghet*. I denne kategorien drøftes forskningsdeltakernes erfaringer knyttet til det å legge til rette for trygghet for elever i tilknytningsvansker, og hvordan de har erfart at elevenes utrygghet kan være en utfordring i arbeidet med å fremme positive lærer-elev-relasjoner. Den andre kategorien er *Å aldri gi opp.* Den handler om forskningsdeltakernes erfaringer knyttet til det å klare å stå i den vanskelige situasjonen, tåle å bli avvist, ha evne til å nullstille og gi nye muligheter, tilrettelegge og normalisere, og til å vise elevene at de bryr seg om dem og har troen på dem uansett hva som skjer. Den siste kategorien er *Skole-hjem-samarbeid,* og her legges det vekt på forskningsdeltakernes erfaringer knyttet til å samarbeide med hjemmet i møte med elever som viser tilknytningsvansker, og hvilken betydning det kan ha for utviklingen av positive lærer-elev-relasjoner. I kapittel 5 blir sentrale funn fra studien oppsummert, og jeg presenterer noen tanker om videre forskning relatert til tilknytningsvansker.

Kapittel 2
Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og forskning relatert til tilknytning, tilknytningsvansker. Videre vil jeg belyse betydningen av trygg tilknytning i skolen og presentere teori og forskning om relasjoner mellom lærer og elev. Da tilknytningsvansker går innenfor betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker, vil jeg innledningsvis kort gjøre rede for begrepet sosiale og emosjonelle vansker, og presentere ulike perspektiver på slike vansker.

2.1 Sosiale og emosjonelle vansker

I litteraturen benyttes ulike betegnelser på slike vansker, blant annet atferdsvansker, problematferd, tilpasningsvasker og psykososiale vansker. Flere av disse begrepene gir i stor grad assosiasjoner til kun utagerende atferd, mens sosiale og emosjonelle vansker også kan romme andre utfordringer (Haugen, 2008; Nordahl, Sørlie, Manger, & Tveit, 2005). Derfor benytter jeg i denne oppgaven sosiale og emosjonelle vansker. Synet på sosiale og emosjonelle vansker har endret seg mye de siste 200 årene, og inkluderingen av denne elevgruppen har foregått gradvis. Fra slutten av 1800-tallet kom det flere lover som skulle sikre disse barnas rettigheter, men det var først etter ”Grunnskoleloven”, også kalt ”Integreringsloven” i 1975, at elever som viste sosiale og emosjonelle vansker fikk et likeverdig opplæringstilbud og ikke lenger måtte gå på egne skoler (Askildt & Johnsen, 2012; Haugen, 2008).

Det finnes ingen entydig definisjon på sosiale og emosjonelle vansker (Nordahl et al., 2005), men Haugen (2008) definerer vanskene slik: ”Sosiale og emosjonelle vansker referer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer” (s. 28). I definisjonen viser bruken av begrepet uhensiktsmessig atferd til at den kan være både innagerende i form av tilbaketrekking, angst, frykt og isolasjon, og utagerende i form av aggresjon, kraftige regelbrudd eller lignende. Disse vanskene kan være av mer eller mindre alvorlig art (Haugen, 2008; Lund, 2004). Begrepet uhensiktsmessig er også nøytralt og ikke moralsk dømmende eller sykeliggjørende, noe som har betydning for hva slags perspektiv man ser vanskene ut fra.

2.1.1 Ulike perspektiver på sosiale og emosjonelle vansker i skolen

Det finnes mange ulike perspektiver knyttet til sosiale og emosjonelle vansker (se f.eks Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Hva slags perspektiv som ligger til grunn, vil ha stor betydning for hvordan læreren tilrettelegger og forholder seg til de vanskene eleven viser. Her vil jeg for å illustrere forskjellene presentere to ytterpunkter, *det individuelle perspektivet* og *det relasjonelle perspektivet.* Det individuelle perspektivet tar utgangspunkt i at vansken i skolesammenheng kommer som følge av en mangel, sykdom eller skade hos enkeltindividet. Ved denne forståelsesmåten setter skolen rammer for hva som er normalt og hva som er avvikende, og individets manglende tilpasning til skolen har sin årsak i egenskaper hos barnet. Hjelp og tiltak som blir satt i gang tar derfor utgangspunkt i at man skal gjøre noe med eller for individet, i et forsøk på å kompensere for mangelen (Berg, 2008; Tangen, 2012). Dette perspektivet tar fokus vekk fra skolen, læringsmiljø og relasjoner og flytter alt over på eleven, og legitimerer på den måten at elever tas ut av klassen for å få spesialundervisning (Sloth, 2012).

I det relasjonelle perspektivet blir det klart at ulike situasjoner krever ulike ferdigheter, og at en vanske kan gjøre seg gjeldende i én situasjon, men ikke i en annen. Vansker må derfor vurderes ut fra de normer og krav som er i det miljøet eleven befinner seg (Tangen, 2012). I dette perspektivet er det mange faktorer som spiller inn når det gjelder elevens vansker, og det finnes dermed ikke noen enkle årsak-virkning-forklaringer. Når en benytter dette perspektivet er det vanlig å si at eleven er i vansker, heller enn at eleven har vansker, og målet i et relasjonelt perspektiv er at alle elever skal inkluderes (Sloth, 2012). Videre er det i et relasjonelt perspektiv nødvendig å forstå vansken som et relasjonelt problem mellom to eller flere deltakere. Relasjonene mellom individet og de rundt vil spille en stor rolle, og årsaken til atferden kan befinne seg i de sosiale sammenhengene (Overland, 2007). En mulig forståelsesramme for det relasjonelle perspektivet er systemteori (Sloth, 2012). Pianta (1999) har tatt utgangspunkt i systemteori i sin utviklingsmodell. Den består av fire nivåer, der det ytterste inneholder kultur og miljø, slik som nabolaget og skolen. Innenfor dette nivået er det et nivå som omhandler små sosiale grupper. Det består av blant annet familien og klassekammerater. På nivået innenfor befinner dyadiske systemer seg, slik som venne-relasjoner, relasjonen mellom lærer og elev, og foreldre-barn-relasjoner. Helt innerst befinner barnet selv seg. Pianta (1999) hevder at alle disse nivåene er i kontinuerlig kontakt med hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Det legges vekt på en helhetlig tanke rundt eleven der man ser at flere faktorer påvirker barnets utvikling. Relasjonen mellom lærer og elev blir

dermed viktig for elevens utvikling, men relasjonen kan ikke sees isolert. Den må sees i sammenheng med miljømessige faktorer rundt, slik som hjem og jevnaldrende (Nordahl et al., 2005). Det betyr blant annet at relasjonen mellom lærer og elev kan påvirkes av samspillet og interaksjonen mellom foreldre og lærer. Dermed blir skolens samarbeid med hjemmet viktig i et relasjonelt perspektiv. Ved et relasjonelt perspektiv er det mer fokus på å se potensialet hos barna og utvikle dette, og i den sammenheng se på hvilke risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som påvirker barnet og hvordan samspillet mellom dem foregår (Nordahl et al., 2005). Det er det relasjonelle perspektivet som ligger til grunn for denne studien.

2.1.2 Formålet med skolen

Å møte elever i sosiale og emosjonelle vansker med et relasjonelt perspektiv, vil ha betydning for deres muligheter til å lykkes i skolen. Det å lykkes på skolen kan ha en avgjørende rolle i forhold til å bli en del at det ordinære samfunnet som voksne (Berg & Collin-Hansen, 2012). I Opplæringslova §1-1, som er formålsparagrafen for skolen, står det blant annet at: ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.” (Opplæringslova, 1998) I dette ligger det at skolens mål ikke bare er dreier seg om faglig kunnskap, men at et av de overordnede målene er å legge grunnlaget for at eleven skal kunne mestre sitt eget liv, og bli en ressurs i samfunnet når de blir voksne (Berg & Collin-Hansen, 2012; Noddings, 1992). Det betyr at selv om sosial og personlig utvikling hos elevene ikke kommer fram som egne fag på timeplanen, er det viktig at lærerne bevisst legger vekt på dette i det daglige arbeidet (Nordahl, 2002). Dette vil være spesielt viktig for elever i sosiale og emosjonelle vansker, slik som tilknytningsvansker, da de er i en større risiko for å ikke mestre de krav samfunnet stiller til dem som voksne (Platz, 2010).

2.2 Tilknytning og tilknytningsvansker

Det finnes ingen entydig definisjon på begrepet tilknytningsvansker, og jeg har funnet ulike forklaringer på begrepet i ulik litteratur. I denne oppgaven velger jeg å benytte Jacobsen (2008) sin forståelse av begrepet. Den innebærer at tilknytningsvansker er alle former for utrygg tilknytning. Tilknytningsvansker kan komme til uttrykk på ulike måter. Det er ikke slik at alle barn som viser utrygg tilknytning til sine nærmeste omsorgspersoner utvikler store vansker. Noen barn kan vise utrygg tilknytning overfor en av foreldrene, men trygg tilknytning til en annen og dermed klare seg godt. Likevel er en utrygg tilknytning til foreldre en risikofaktor for å utvikle sosiale og psykiske vansker (Broberg, 2006). Med utgangspunkt i

dette vil jeg i det følgende presentere teori som belyser hvordan trygg og utrygg tilknytning oppstår.

2.2.1 Tilknytning versus tilknytningsatferd

Teorier om tilknytning knyttes først og fremst til John Bowlby. Han startet på 1950-tallet arbeidet med å undersøke hvordan barns tilknytning til en omsorgsperson de første leveårene, påvirker barnets psykologiske utvikling og evne til å opprette relasjoner med andre senere i livet (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011). Bowlby (1969) skiller mellom *tilknytning* og *tilknytningsatferd*. Tilknytning handler om sterke emosjonelle forbindelser mellom personer, som er uavhengig av avstand og tid (Brandtzæg et al., 2011; Drugli, 2012). Denne tilknytningen gjør barnet i stand til å opprette nære og trygge følelsesmessige bånd til omsorgspersoner. Når et barn har tilknytning til noen, betyr det at barnet vil søke kontakt med denne personen dersom han føler seg skremt, trøtt eller syk (Bowlby, 1969; Hart & Schwartz, 2009). Dette er en egenskap som er medfødt hos alle mennesker fordi det er livsnødvendig for barnet å knytte seg til sin omsorgsgiver (Killén, 2004).

Tilknytningsatferd derimot handler om den atferden barnet utviser for å skape og opprettholde den ønskede nærheten til sine omsorgspersoner. Det er denne atferden som gjør at barnet mest sannsynlig vil få hjelp og trøst i situasjoner som oppleves som truende. Det kan være signalatferd som smil eller gråt, orienteringsatferd som å nærme seg omsorgspersonen eller fysisk kontaktatferd som å klamre seg til omsorgspersonen (Bowlby, 1969; Brandtzæg et al., 2011; Hart & Schwartz, 2009). Denne atferden reguleres av barnets tilknytningssystem. Når barnet er trygt, vil tilknytningssystemet være slått av, og barnets tilknytningsatferd vil i liten grad være synlig. Det er først da barnet har overskudd og ro til å utforske verden og lære nye ting. Barnet kan da benytte sin omsorgsperson, som regel mor, som en *trygg base.* Det gjør barnet ved at det går ut og utforsker, for så å vende tilbake til mor for å sjekke at hun fortsatt er der, enten hvis mor flytter på seg eller dersom barnet føler seg truet, trøtt eller syk. Så lenge omsorgspersonen er tilgjengelig og i nærheten, føler barnet seg trygt (Bowlby, 1969; Hart & Schwartz, 2009). Når barnet føler seg truet, er utsatt for stress, er trøtt eller på en annen måte har ekstra behov for omsorg, vil barnets tilknytningssystem slå seg på. Da kommer barnets tilknytningsatferd best til uttrykk (Killén, 2004; Sørlie & Kreyberg, 2013). Barnet vil i slike situasjoner søke sin omsorgsperson for støtte og trøst, og omsorgspersonen fungerer da som en trygg base for barnet (Brandtzæg et al., 2011). Barnets tilknytningsatferd er tydelig hos de fleste barn fra de er omtrent åtte måneder (Hart & Schwartz, 2009).

2.2.2 Indre arbeidsmodeller

Barnets tidlige tilknytning er blant annet viktig fordi barnet gjennom samspillserfaringer med omsorgspersoner i løpet av sine første leveår, danner indre representasjoner og bilder av verden. På bakgrunn av dette utvikler barnet en forståelse av seg selv og sin egen verdi, sine tilknytningspersoner og verden rundt (Bergin & Bergin, 2009). Dette kaller Bowlby (1969) *indre arbeidsmodeller*. De indre arbeidsmodellene legger grunnlaget for utviklingen av barnets personlighet og danner mønster for senere samspill med andre. De har også betydning for hvordan barnet møter nye utfordringer og opplevelser (Hart & Schwartz, 2009). Dersom barnet føler seg forstått og elsket, vil det utvikle indre arbeidsmodeller som forteller barnet at det er verdt å elske. Dette vil bidra til at barnet får høyere selvtillit, blir mer selvstendig og får et bedre grunnlag for å danne relasjoner til andre mennesker (Brandtzæg et al., 2011). Samtidig vil barn med indre arbeidsmodeller som er preget av sensitive omsorgspersoner og positive samspillserfaringer, i større grad ha tillit til personene rundt seg og forstå verden som et trygt sted å være. Disse barna vil ha tro på at omsorgspersonene er der for dem, og vil komme og hjelpe dem dersom de trenger det (Hart & Schwartz, 2009; Jacobsen, 2008). Barn som derimot ikke får erfare sensitive voksne som gir positive relasjonserfaringer, kan utvikle en grunnleggende mistillit til verden og oppleve seg selv som lite verdt. På den måten er tillit til seg selv og tillit til verden sterkt knyttet sammen (Bowlby, 1969). De indre arbeidsmodellene ligger i den ubevisste hukommelsen som er knyttet til automatiserte funksjoner. Det vil si at barnet handler, tenker og reagerer ut fra den internaliserte kunnskapen fra de indre arbeidsmodellene (Hart & Schwartz, 2009). De indre arbeidsmodellene er å anse som relativt stabile, men de vil kunne endres gjennom hele livet ettersom nye erfaringer kommer til (Killén, 2004). Det innebærer at gjennom å møte trygge voksenpersoner som er tilgjengelig for barnet over tid, og som jobber aktivt og systematisk med å motbevise de indre arbeidsmodellene som barnet har opparbeidet, kan barnet endre sine oppfatninger av hvordan samspill mellom mennesker foregår (Drugli, 2012). Bergin og Bergin (2009) hevder at det er enklere å endre indre arbeidsmodeller hos små barn enn hos eldre barn, da de blir mer satt ettersom barnet blir eldre.

2.2.3 Affektiv regulering

Tilknytning legger også grunnlag for hvordan barn regulerer, kontrollerer og bearbeider sine følelser i møte med mennesker, situasjoner og opplevelser (Hart & Schwartz, 2009). Når et barn blir født, er det i liten grad i stand til å regulere sine egne følelser, og det har gjerne sterke følelsesutrykk for grunnleggende behov som mat og søvn. Den første tiden trenger det i

stor grad ytre regulering fra sensitive omsorgspersoner. Det vil si voksne som støtter barnet i reguleringsprosessen ved å gi barnet tilpasset trøst og en følelse av å bli forstått, når følelsene tar overhånd. Dersom den tidlige ytre reguleringen er god, vil barnet etter hvert i større grad bli i stand til å forstå og regulere sine egne følelser (Hart & Schwartz, 2009). På den måten er det omgivelsene som først regulerer barnets indre følelsesliv, og gjennom det lærer barnet å regulere egne følelser og det blir en integrert del av barnet (Spurkeland, 2011). Dersom barnet ikke får hjelp av trygge og sensitive omsorgspersoner til å regulere egne følelser, vil de heller ikke lære å regulere seg selv. Det kan føre til manglende impulskontroll som kan komme til uttrykk i form av uro, tilbaketrekning, aggresjon eller oppmerksomhetsbehov (Hart & Schwartz, 2009; Sørlie & Kreyberg, 2013). Barnets evne til å forstå egne følelser, er utgangspunktet for at barnet etter hvert kan utvikle evnen til å sette seg inn i og forstå andres tanker følelser og behov. Det betyr at mangel på god omsorg vil gi svekket evne til å ta andres perspektiv. Det å kunne forstå andre og ta deres perspektiv vil bidra til å gjøre andres handlinger og reaksjoner mer forutsigbare for barnet, og har dermed betydning for barnets evne til å utvikle nære relasjoner med andre (Blindheim, 2011; Brandtzæg et al., 2011; Kennedy & Kennedy, 2004).

Kvaliteten på omsorg i tidlig alder påvirker hjernens utvikling på mange områder. Særlig vil det påvirke senteret for følelser i hjernen, kalt *det limbiske systemet* (Spurkeland, 2011). I det limbiske systemet befinner blant annet *amygdala* seg. Amygdala fungerer som en alarmsentral i forhold til informasjon fra omgivelsene som kan innebære en trussel for barnet (Blindheim, 2011). Når barnet opplever trusler, vil amygdala reagere raskere enn fornuften, og gi beskjeder til kroppen som kjemp, flykt eller stå stille. Dermed er det ikke lenger tankekraft og vilje som styrer handlinger, men følelser (Spurkeland, 2011). I et overlevelsesperspektiv er dette viktig fordi det vil være nødvendig å reagere raskt når farene truer. For å kunne reagere på lignende farer i framtiden, husker amygdala godt, og alt som kan minne om den farlige situasjonen kan oppleves som en trussel. Dersom barnet har opplevd mange truende situasjoner, fører det til at barnet lettere tolker signaler fra omgivelsene som et tegn på fare, selv om de intellektuelt sett vet at det ikke er farlig (Blindheim, 2011; Brandtzæg et al., 2011). Når amygdala reagerer på trusler, kan det komme til uttrykk som blant annet aggresjonsutbrudd. Denne formen for aggresjon, som kommer av at personen opplever frykt eller føler seg truet, kalles reaktiv aggresjon. Fordi reaksjonene ikke rekker innom fornuften før de kommer ut, kommer de gjerne med en voldsom kraft (Johansen, 2013).

2.2.4 Tilknytningsmønster

Barn vil, uavhengig av omsorgspersonenes sensitivitet, få en tilknytning til sine omsorgspersoner, men kvaliteten på tilknytningen kan variere (Bergin & Bergin, 2009). Barns forskjellige måter å være tilknyttet på, omtales som tilknytningsmønstre. Disse mønstrene legger grunnlag for hvordan barnet forholder seg til andre mennesker senere i livet, og tar utgangspunkt i barnets indre arbeidsmodeller. De ulike tilknytningsmønstrene ble identifisert av Mary Ainsworth ved bruk av en test kalt Strange Situation Test (SST) eller fremmedsituasjonen. Testen gikk ut på at barnet, 12-18 måneder, blir atskilt fra moren, for så å gjenforenes med henne. Hun undersøkte hvordan barn reagerer når de blir satt i en stresset situasjon, da dette utløser barnets tilknytningsatferd. Ut fra dette arbeidet fant hun tre ulike typer tilknytning, *utrygg unnvikende tilknytning (A)*, *trygg tilknytning (B)* og *utrygg ambivalent tilknytning (C)* (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Schibbye, 2009). Disse tilknytningsmønstrene er alle organisert, noe som betyr at barnet i de fleste tilfeller vil reagere i tråd med mønsteret. Ved senere gjennomgang av materialet til Ainsworth fant Main og Solomon (1990 i Killén, 2004) et utrygt tilknytningsmønster til, som fikk navnet *utrygg desorganisert tilknytning (D)*. Dette tilknytningsmønsteret kan ha elementer fra både trygt, unnvikende og ambivalent tilknytningsmønster, men det skiller seg fra de andre ved at barn med dette tilknytningsmønsteret ikke ser ut til å ha noen fast strategi på sin tilknytningsatferd (Brandtzæg et al., 2011; Kvello, 2010).

Barn med *utrygt unnvikende tilknytningsmønster (A)* fremstår gjerne som uavhengige av tilknytningspersonen. De unngår nærhet og søker ikke hjelp eller trøst dersom de blir redde eller utrygge. Dette tilknytningsmønsteret oppstår gjerne i familier der barnet har opplevd å bli avvist og ikke har fått den trøsten og omsorgen det trenger i truende situasjoner (Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009). Når disse barna blir eldre, fremstår de gjerne som selvstendige og de forsøker å skjule sine følelser (Killén, 2004; Kvello, 2010). *Trygt tilknytningsmønster (B)* er kjennetegnet av at barnet kan benytte omsorgspersonen som en trygg base. Barnets samspill med moren er harmonisk og barnet er mer samarbeidsvillig enn i de andre mønstrene. Barnet er fleksibelt, leker selvstendig, håndterer stress og tap på en rasjonell måte og lar seg lett roe ned dersom det blir skremt eller slår seg (Ainsworth et al., 1978; Hart & Schwartz, 2009). Dette tilknytningsmønsteret finner man i familier der foreldrene har vært emosjonelt støttende, sensitive, stabile og tilgjengelige når barnet har hatt behov for omsorg og trøst. Disse foreldrene tar ikke bare hensyn til barnets fysiske behov, men også de psykiske behovene (Brandtzæg et al., 2011; Hart & Schwartz, 2009).

Barn med *utrygt ambivalent tilknytningsmønster (C)* kjennetegnes av at de lett blir overveldet av egne følelser og viser mye sinne. De søker nærhet til omsorgspersonen, samtidig som de ikke ser ut til å få den ønskede roen og tryggheten av den grunn (Hart & Schwartz, 2009). Et slikt tilknytningsmønster oppstår gjerne i familier der barnet har opplevd foreldrenes tilgjengelighet og omsorg som uforutsigbar og ustabil, og der mødrene er ikke sensitive for barnets følelser og behov (Ainsworth et al., 1978; Killén, 2004). Eldre barn med dette tilknytningsmønsteret har gjerne en uforutsigbar og varierende atferd (Killén, 2004).

Barn med *utrygt desorganisert tilknytningsmønster (D)* kan ha uforståelige og motstridende reaksjoner. De virker forvirrede og mangler åpenbare hensikter. Slik utrygg tilknytning oppstår gjerne i familier der barnet har blitt utsatt for fysisk eller seksuell mishandling, eller der foreldrene selv har psykiske problemer (Hart & Schwartz, 2009; Killén, 2004). Omsorgspersonens atferd har gjerne vært uforutsigbar og skremmende for barnet. Barnet blir satt i et vanskelig dilemma da den personen som skal ta vare på dem og trøste dem når noe blir vanskelig, er den som barnet kanskje frykter aller mest (Drugli, 2012). Det desorganiserte tilknytningsmønsteret er en risikofaktor for å utvikle psykiske lidelser (Broberg, 2006). Når barnet blir eldre er atferden gjerne preget av impulsivitet og hyperaktivitet, destruktivitet og selvdestruktivitet. De er i liten grad i stand til å regulere sine følelser, og de blir mistenksomme og ser fiendtlighet selv når den ikke er der. Relasjoner til andre preges av manglende tillit og kontrollerende oppførsel uten evne til innlevelse (Killén, 2004). Dette tilknytningsmønsteret har mange symptomer som ligner på ADHD-symptomer og det forveksles ofte med ADHD. Mange barn som har desorganisert tilknytning blir diagnostisert med ADHD, og dette er en utfordring fordi man da ikke får tatt tak i årsaken til problemene (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006).

Fremstillingen av de ulike tilknytningsmønstrene er et forenklet bilde av virkeligheten, og de ulike stilene vil gå over i hverandre (Kvello, 2010). Det viktigste i skolesammenheng er ikke å kunne skille mellom de ulike tilknytningsmønstrene, men å kjenne litt til hva slags atferd som kan komme til uttrykk hos barn som har en utrygg tilknytning, for å kunne forstå elevene bedre (Jacobsen, 2008).

2.3 Tilknytning i et skoleperspektiv

At et barn har det bra på det sosio-emosjonelle planet er avgjørende for at det skal lykkes på skolen. Trygg tilknytning ligger til grunn for at barn skal ha det bra på det sosio-emosjonelle

planet. Forskning viser at trygg tilknytning kan forutsi elevers skoleprestasjoner. Trygge barn leser bedre, klarer å konsentrere seg i lengre perioder av gangen, gjør det bedre i matematikk, får bedre karakterer og er mer nysgjerrige enn utrygt tilknyttede barn (Bergin & Bergin, 2009). Barn med en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner fungerer også bedre sosialt og har lettere for å gå inn i relasjoner med både medelever og lærere (Drugli, 2012). O'Connor og McCartney (2006) fant i sin studie at kvaliteten på lærere-elev-relasjonen var dårligere for barn som viste utrygg tilknytning, enn for barn som viste trygg tilknytning. Dette kan komme av elevens tidligere relasjonserfaringer, men kvaliteten på relasjonene mellom lærer og elev vil også være avhengige av lærerens sensitivitet og evne til å opprette relasjoner med barnet (Sabol & Pianta, 2012).

2.3.1 Lærer-elev-relasjoner

Teorier om lærer-elev-relasjoner og betydningen av disse, er sterkt påvirket av tilknytningsteori (Sabol & Pianta, 2012). Da tilknytning handler om dype følelsesmessig og varige bånd som knytter personer sammen uavhengig av tid og avstand, vil ikke alle positive relasjoner være tilknytning. Lærer-elev-relasjoner kan likevel ha elementer av tilknytning i seg i større eller mindre grad (Bergin & Bergin, 2009).

En relasjon er en forbindelse som to eller flere mennesker inngår i, der de påvirker hverandre gjensidig, betrakter hverandre som selvstendige individer og tar del i en felles virkelighet (Moen, 2011; Røkenes & Hanssen, 2012). I dette ligger det at relasjoner dreier seg om hva slags oppfatning man har av andre mennesker, og hva andre mennesker betyr for deg, og samtidig hvordan andre oppfatter og forholder seg til deg (Nordahl, 2002). Positive relasjoner er kjennetegnet av stor grad av nærhet, åpenhet, omsorg, støtte og respekt mellom de involverte, og positive relasjoner mellom barn og voksne er avgjørende for å fremme god utvikling hos barn (Drugli & Nordahl, 2013). For barn som ikke har en trygg tilknytning til voksne hjemme, vil det å ha en trygg relasjon til minst én omsorgsfull voksen være av stor betydning for barnets utvikling. For mange barn er denne omsorgspersonen læreren (Kvello, 2010; Lynch & Roberts, 1982; Pianta, 1999).

Relasjoner mellom lærer og elev er i sin grunnstruktur asymmetrisk (Berg, 2008). Det innebærer at læreren, i kraft av sin yrkesrolle, alltid har ansvaret for å etablere og opprettholde relasjonen (Moen, 2011; Nordahl, 2002). Hattie (2009) har gjennom metaanalyser av rundt 50.000 studier sett på hva som har effekt på læring, og kommet fram til at det som har aller

størst betydning for elevenes læringsutbytte i skolen er forhold knyttet til læreren, blant annet en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev. Dette bekreftes også i en sammenfatning av dansk og annen internasjonal forskning som peker på at relasjonskompetanse og ledelseskomptanse er de to viktigste kompetansene knyttet til hva som skaper den gode lærer (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Eline Wendt, & Østergaard, 2008). Forskning viser at elever som har en god relasjon til læreren har et mer positivt syn på skolen, og opplever undervisningen som mer variert, engasjerende og strukturert. De viser også noe bedre sosial kompetanse (Nordahl, 2002). Videre kan positive relasjoner mellom lærer og elev bidra til at andelen utagerende atferd hos elevene avtar (Drugli & Nordahl, 2013). Å ha en relasjon til barnet fremheves som avgjørende for å kunne arbeide faglig med barnet, fordi dette har betydning for elevenes motivasjon og egeninnsats i læringsprosessen (Nordenbo et al., 2008). Kvaliteten på lærer-elev-relasjoner har betydning for trivsel og fungering på skolen for alle elever. Likevel viser studier at en god relasjon mellom lærer og elever har størst betydning for elever som er i risiko for å utvikle vansker (Burchinal et al., 2002).

2.3.2 Hvordan fremme positive relasjoner til elever som viser utrygg tilknytning?

Å fremme positive relasjoner til elever krever aktiv innsats og en positiv holdning fra lærerens side (Lund, 2004). Det tar tid for alle elever, men for elever som har utrygg tilknytning til sine foreldre vil det ta ekstra lang tid (Bergin & Bergin, 2009). I dette arbeidet trenger lærere relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse er holdninger, evner og ferdigheter som bidrar til å etablere, utvikle og reparere relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011). Ifølge Møller (2008) handler relasjonskompetanse om ”den profesjonelles evne til at anerkende og synliggjøre det andet menneskes initiativer på den andres betingelser, at avstemme sin egen reaktion herefter, bevare sig selv og give passende udtryk for sig selv” (s.56). Dette innebærer at læreren er sensitiv overfor elevens signaler og atferd. Å være sensitiv vil si at læreren forsøker å sette seg inn i elevens situasjon, ta elevens perspektiv og legge til side sine egne oppfatninger (Drugli & Nordahl, 2013). Læreren må se den enkelte elev og verdsette barnet for den det er. Det å se barnet innebærer ifølge Juul og Jensen (2004) å kunne se barnet bak atferden, ikke for å finne forklaringer på atferden, men for å forstå hvordan barnet egentlig har det og hva som ligger til grunn for vanskene eleven viser. Ved å samle slik informasjon kan læreren få et mer nyansert bilde av eleven. Overland (2007) hevder i tillegg at gode relasjoner er preget av tillit. Tillit handler om tiltro til et annen menneskes pålitelighet (Drugli & Nordahl, 2013). Ifølge Spurkeland (2011) er det selve kjernen i relasjoner mellom mennesker. Tillit er ikke noe man kan kreve, men er noe man må gjøre seg fortjent til. I møte

med elever som viser tilknytningsvansker, vil dette kreve en ekstra innsats. Med utgangspunkt i elevenes indre arbeidsmodeller, har de gjerne en mistillit til andre. Det å få tillit fra elevene vil derfor i stor grad handle om å motbevise disse indre arbeidsmodellene (Bergin & Bergin, 2009). For å gjøre seg fortjent til elevenes tillit må en lærer være forutsigbar, troverdig, holde avtaler, være rettferdig, imøtekomme elevenes behov og være positivt innstilt til eleven (Nordahl, 2002). Videre må læreren ha kontroll på egne følelser og reaksjoner i møte med elevene. Det gjelder både verbale og non-verbale uttrykk. Elevene oppdager fort om læreren ikke mener det han sier, og det vil svekke elevens tillit til læreren (Drugli & Nordahl, 2013).

Dersom læreren må korrigere mye med tanke på atferd, noe som vil være aktuelt i møte med elever som viser tilknytningsvansker da de gjerne har svak affektiv regulering, må læreren samtidig vise mye varme og omsorg (Fuglestad, Fandrem, Løge, Roland, & Westergård, 2013). Dette er kjernen i en autoritativ lærerstil, som fremmer at læreren må finne en god balanse mellom varme og kontroll (Nordahl, 2002). Læreren kan anerkjenne eleven som person, men likevel ta avstand fra atferd eleven viser (Overland, 2007). Videre er lærerens evne til å gi eleven støtte ved behov viktig for å fremme en positiv relasjon. Det innebærer at læreren kjenner elevens interesser og forutsetninger godt, og kan se når eleven vil klare seg på egenhånd og når den trenger hjelp (Drugli & Nordahl, 2013). For noen elever vil det å utvikle positive relasjoner dreie seg om at læreren viser at han ikke gir opp (Nordahl, 2002).

2.3.3 Betydningen av en trygg tilknytning til læreren

Barn i tilknytningsvansker som får en trygg relasjon til læreren sin har et bedre utgangspunkt for sosial, faglig og emosjonell mestring (O'Connor & McCartney, 2007). Normalt vil det være en sterk sammenheng mellom det å ha en utrygg tilknytning til sine foreldre og en utrygg relasjon til læreren. Dette fører til at barn i tilknytningsvansker er i ekstra stor risiko for å få en negativ utvikling. Det skal mye til fra lærerens side for å bryte dette mønsteret. Samtidig blir det å opprette gode og trygge relasjoner ekstra viktig for disse elevene for at de skal få oppleve positive samspillserfaringer som kan bidra til en positiv utvikling, og dermed få endret noen av sine indre arbeidsmodeller (Drugli, 2012). Læreren må jobbe aktivt og bevisst for å motbevise at læreren er fiendtlig, avvisende og ikke responderer på elevens tilnærminger, slik som elever i tilknytningsvansker gjerne forventer, ut fra sine indre arbeidsmodeller (O'Connor & McCartney, 2007).

Når en positiv lærer-elev-relasjon er på plass, kan læreren fungere som en signifikant andre for eleven. Det vil si en som eleven har en stabil og nær relasjon til, og som er spesielt viktig for elevens læring, utvikling og positive vekst. Det er en som eleven ser opp til og bruker som rollemodell når det gjelder atferd, holdninger og verdier. Elever som har en trygg relasjon til læreren vil stole på læreren, høre etter på det læreren sier og ta det læreren sier på alvor. Når en trygg relasjon er på plass har læreren mulighet til å stille krav og ha forventninger til eleven som eleven mest sannsynlig vil ønske å innfri (Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012; Nordahl, 2002).

I skolen vil en trygg tilknytning mellom lærer og elev bidra til at elevene føler seg trygge (Bergin & Bergin, 2009). Å føle seg trygg er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Ifølge Maslows behovshierarki kan behovene mennesker har deles inn i mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehov er de livsnødvendige behovene som ligger til grunn for livet, mens vekstbehov er behov som ikke er nødvendig for overlevelse, men som handler om utforskning og innsikt i verden rundt oss (Imsen, 2005). Behovet for trygghet går under mangelbehovene og det befinner seg på nivå nummer to i behovshierarkiet. Trygghetsbehovet innebærer faktorer slik som sikkerhet, stabilitet, forutsigbarhet, fravær av frykt, struktur, orden og beskyttelse. Dersom dette behovet ikke er tilfredsstilt synes alt annet å være ubetydelig (Maslow, 1970). Når elevene er trygge og har en trygg tilknytning til læreren, kan de bruke læreren som en trygg base som kan bidra til at de får overskudd og vilje til å utforske og lære (Kennedy & Kennedy, 2004). På den måten blir det tydelig at gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev må ligge til grunn for at læring skal kunne skje (Noddings, 1992).

2.3.4 Lærer-elev-relasjoner og skole-hjem-samarbeid

I et relasjonelt perspektiv knyttet til elevers sosiale og emosjonelle vansker i skolen, vil det være nødvendig å ta hensyn til samarbeidet mellom skole og hjem. Pianta (1999) beskriver i sin utviklingsmodell hvordan relasjoner mellom ulike miljøer rundt eleven påvirker hverandre. Dermed blir skole-hjem-samarbeid aktuelt i arbeidet med å fremme positive relasjoner mellom lærere og elever som viser tilknytningsvansker. Barns utvikling påvirkes av samarbeidet mellom de personer som er rundt barnet (Glavin & Erdal, 2000).

I den generelle delen av læreplanen for Kunnskapsløftet understrekes det at foreldre har det overordnede oppdrageransvaret overfor sine barn, og at skolen skal samarbeide med foreldrene om dette (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Det er skolen som har ansvaret for å ta

initiativ og legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene (Nordahl, 2007). I samarbeidet mellom skole og hjem vil foreldrene og lærerne ha ulike roller i kraft av at læreren er en fagperson som representerer det offentlige (Dalen & Tangen, 2012). Samarbeid skal likevel baseres på likeverd og gjensidighet (Nordahl, 2007). Det vil være en fordel om aktørene i samarbeidet på forhånd snakker om forventninger, hva hver enkelt kan bidra med og sammen lager en målsetting for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2000). Når lærere og foreldre står sammen, vil de ha bedre forutsetninger for å lykkes med oppdrageransvaret (Nordahl, 2007). Nordahl (2007) beskriver hvordan en god relasjon mellom skole og hjem kan være med å øke foreldrenes interesse og engasjement for skolen, og at dette kan bidra til at elevene får bedre relasjoner til læreren, til medelever og at de trives bedre på skolen. Forskning viser videre at elevenes skolefaglige prestasjoner og sosiale utvikling blir bedre ved et nært skole-hjem-samarbeid. Når kontakten mellom foreldrene og læreren er positiv vil det bidra til å skape trygghet for eleven, og eleven vil i større grad oppleve verden som stabil og forutsigbar (Bø, 2011).

Hva slags holdning lærere har til foreldrene og foreldresamarbeid, vil ha konsekvenser for utfallet av foreldresamarbeidet (Nordahl, 2007). Dalen og Tangen (2012) skiller mellom to ulike forståelsesmåter når det kommer til samarbeid mellom skole og hjem. Ved den ene forståelsesmåten er lærerne ekspertene og foreldrene er lærerens forlengede arm som skal gjennomføre de oppgavene skolen pålegger dem. Dette er en form for umyndiggjøring som ikke legger til rette for en effektivt samarbeid. I den andre enden av skalaen finner vi en ressursorientert oppfatning av foreldresamarbeid, der foreldrene sees på som en ressurs som har stor betydning for sitt eget barns utvikling. Ved denne oppfatningen myndiggjøres foreldrene ved at det er de som har den primære aktørrollen i samarbeidet. Det handler om at læreren må anerkjenne foreldrene som likeverdige samarbeidspartnere og forsøke å sette seg inn i og forstå foreldrenes situasjon (Dalen & Tangen, 2012). Det krever at læreren tar seg tid til å lytte til foreldrenes historie. Foreldrene er en viktig kilde til å få opplysninger om eleven, da det er foreldrene som best kjenner sitt eget barn. De kan gi kunnskap og informasjon om barnet, slik som elevens sterke sider og interesser (Platz, 2010). Dette kan hjelpe læreren til å få adgang til eleven i skolen, og dermed være nyttig i arbeidet med å fremme positive lærer-elev-relasjoner. Foreldrene bør bringes på banen og få delta i drøftinger når det gjelder relasjonskvalitet mellom lærer og elev (Drugli & Nordahl, 2013).

Kapittel 3
Metode

I følgende kapittel vil jeg ta for meg studiens metodiske tilnærming. Jeg vil presentere og begrunne de valg jeg har tatt knyttet til metode, utvalg av forskningsdeltakere, datainnsamlingsstrategi og bearbeiding av data. I dette kapittelet vil jeg også gjøre rede for hvordan jeg har jobbet for å styrke kvaliteten i studien og hvordan jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjene knyttet til forskning.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Med utgangspunkt i min problemstilling: *"Hvilke erfaringer har lærere med relasjonsarbeid knyttet til elever som viser tilknytningsvansker i skolen?",* er det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til denne studien. Gjennom studien ønsker jeg å få fram lærernes tanker, opplevelser, følelser og erfaringer knyttet til dette, og derfor har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie. Å forske kvalitativt innebærer ifølge Postholm (2010) å utforske menneskelige prosesser i en naturlig situasjon. I kvalitativ forskning forsøker forskeren å forstå, beskrive og til en viss grad også forklare sosiale fenomener ut fra forskningsdeltakerens[1] perspektiv (Guðmundsóttir, 2011; Nilssen, 2012). Det å fremme forskningsdeltakerens perspektiv er et viktig kjennetegn ved all kvalitativ forskning. Dette kalles det *emiske perspektivet* (Postholm, 2010). I denne studien er forskningsdeltakernes perspektiv fremmet gjennom valg av kategorier og ved at jeg har benyttet meg av direkte sitater i analyse- og drøftingsdelen av oppgaven. Likevel er det jeg som forsker, som til slutt skriver ned og presenterer deltakerens perspektiv slik som jeg har forstått det. Dette forskerperspektivet kalles det *etiske perspektiv* (Postholm, 2010). Mine tolkninger er gjort på bakgrunn av mine referanserammer og livserfaringer. På den måten vil kvalitativ forskning alltid være *subjektiv* og *verdiladet* (Postholm, 2010).

Selv om kvalitativ forskning er subjektiv, spiller teori en avgjørende rolle i denne tilnærmingen. Ved å benytte teori på en systematisk måte gjennom hele forskningsprosessen, er teorien med på å gi mening og skape forståelse knyttet til de dataene som blir samlet inn

[1] I kvalitativ forskning benyttes begrepene respondent, informant og forskningsdeltaker om hverandre. Postholm (2010) hevdet at forskningsdeltaker er det mest dekkende begrepet i kvalitativ forskning, da dette begrepet tydeligere enn de andre peker på at de skal foregå et samarbeid mellom forsker og den som blir intervjuet. Derfor har jeg valgt å benytte begrepet forskningsdeltaker i denne studien.

(Nilssen, 2012). Det har jeg forsøkt å gjøre ved å benytte teori jeg kjente fra før i forbindelse med valg av tema og problemstilling, og senere lest meg opp på mer teori i forbindelse med utarbeiding av intervjuguiden og i analyse- og tolkningsprosessene. Samtidig forsøkte jeg å gå inn i datamaterialet med et åpent sinn og prøvde å finne teori som passet til det forskningsdeltakerne fremmet. I kvalitativ metode benyttes på den måten en interaksjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming (Postholm, 2010).

I kvalitativ forskning blir virkelighet, kunnskap og forståelse til i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker, og kvalitativ forskning på praksis befinner seg innenfor et konstruktivistisk paradigme. Kvalitativ forskning er derfor avhengig av sosial interaksjon, og ifølge Guba og Lincoln (1988, i Postholm, 2010) skal det i kvalitativ forskning på praksis være et tett samarbeid mellom forsker og forskningsdeltaker. I denne studien har samarbeidet tatt utgangspunkt i et intervju med hver av deltakerne, og member checking knyttet til analysearbeidet.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I denne studien har jeg benyttet intervju som eneste datainnsamlingsmetode og hver deltaker ble intervjuet én gang. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er intervju egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som har en samtale om et tema som begge er opptatt av. Målet med å benytte intervju er å få grundig informasjon om hvordan mennesker opplever sin egen livssituasjon, og det er en god måte å få et innblikk i menneskers egne tanker, følelser, opplevelser og erfaringer (Dalen, 2011). I en intervjustudie vil den kunnskapen som kommer fram, være basert på både forskerens referanserammer og forskningsdeltakerens erfaringer. Selv om kunnskapen oppstår i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker hevder Postholm (2010) at det finnes en felles substans, en kjerne eller et fenomen som det er mulig å få tak på og beskrive. Det er denne kjernen jeg har forsøkt å komme fram til gjennom å intervjue tre lærere, analysere og tolke deres uttalelser opp mot eksisterende teori og forskning.

3.2.1 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier

Postholm (2010) understreker at i kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet. Min evne til å stille gode spørsmål, oppfølgingsspørsmål, analysere og tolke vil være grunnlaget som studien bygger på. Derfor er det viktig at jeg som forsker er bevisst på min egen subjektivitet, og reflekterer over min rolle og forforståelse. Forskerens forforståelse påvirker alle deler av den kvalitative forskningsprosessen, alt fra valg av tema og

problemstilling, valg av forskningsdeltakere, analyser, tolkninger, koder og kategorier. Forskeren kan ikke legge vekk hele forforståelsen, men dersom forskeren er bevisst på den, og gjør rede for den, vil det kunne hindre at den påvirker studien i altfor stor grad (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Jeg vil derfor i dette kapittelet forsøke å gjøre det tydelig hvordan jeg har påvirket studien, og hvordan studien har blitt gjennomført slik at leseren selv kan gjøre seg opp en mening i forhold til troverdigheten på studien. Interessen for temaet "lærer-elev-relasjoner - med fokus på elever med tilknytningsvansker" har utviklet seg i løpet av studietiden. Gjennom praksis på lærerstudiet har jeg sett hvordan lærere møter elever som viser sosiale og emosjonelle vansker av ulik art og grad. Jeg har blitt interessert i hvordan de har opplevd både utfordringer og muligheter knyttet til å fremme positive relasjoner med disse elevene, og hvordan relasjoner påvirker lærerens muligheter til å være en støtte for elevens faglige og sosiale utvikling. Jeg er opptatt av at man skal legge til grunn et relasjonelt perspektiv i møte med elever som viser vansker i skolen, slik at man ser helheten rundt eleven, og at vanskene kan ligge i de sosiale prosessene og ikke bare hos eleven.

3.2.2 Utvalg

Det er ulike meninger om hvor mange deltakere som bør være med i et denne typen forskningsarbeid. Duke (1984, i Postholm, 2010) foreslår tre til ti deltakere ut fra omfang og tidsbegrensninger på studien. Postholm (2010) hevder at tre deltakere er nok til å finne en felles essens gjennom å benytte intervju. På grunn av studiens omfang og tidsbegrensning har jeg derfor valgt å ikke ha mer enn tre forskningsdeltakere. I en kvalitativ forskningsstudie finnes det en rekke ulike måter å velge ut forskningsdeltakere. Jeg har i denne studien valgt å benytte meg av hensiktsmessig utvalg. Det vil si at man velger forskningsdeltakere ut fra noen kriterier som man har satt opp på forhånd, slik at de passer med hensikten med studien (Postholm, 2010). Ved å sette opp slike kriterier, vil det være enklere å få en så ensartet gruppe som mulig, noe som legger til rette for å finne en felles kjerne eller essens. I denne studien var hensikten å få tak i læreres erfaringer og opplevelser når det gjaldt å fremme positive relasjoner til elever i tilknytningsvansker, og derfor var det viktig at de lærerne jeg skulle intervjue hadde erfaring med denne tematikken. Videre hadde jeg et kriterium som gikk på at lærerne skulle være erfarne, og at de skulle jobbe på barneskolen. Med erfaren mener jeg i denne sammenhengen at lærerne skulle ha jobbet mer enn fem år i skolen.

Når man skal få tilgang til forskning i skolesammenheng kan rektorer fungere som "portvakter" (Dalen, 2011). Det innebærer at de sitter med kontroll på hvem og hvilke studier

som får tilgang på deres skoler. På bakgrunn av dette startet jeg med å kontakte rektorer da jeg skulle finne forskningsdeltakere. Jeg tok først kontakt med rektorer ved tre skoler gjennom e-post og telefon, men dette førte ikke fram. Deretter tok jeg direkte kontakt med rektorer på to skoler som jeg har hatt praksis på og jobbet som vikar ved i løpet av studietiden. Begge rektorene var positive og tok kontakt med lærere som passet de kriteriene jeg hadde satt opp. Lærerne var villige til å delta og jeg fikk da kontaktinformasjonen deres. Den siste deltakeren fikk jeg kontakt med gjennom en studievenninne som hadde jobbet på en skole der hun visste om en lærer som hadde jobbet med en elev i tilknytningsvansker. Læreren var villig til å delta i studien og jeg fikk da kontaktopplysningene hennes. Alle de tre lærerne som hadde sagt ja til å delta fikk tilsendt en e-post med informasjon om studien (se vedlegg 1), og vi ble sammen enige om tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuet. Jeg har gitt alle lærerne fiktive navn slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne noen av dem i den ferdige studien.

Caroline er 46 år og jobber på en barneskole med i overkant av 400 elever. Hun er utdannet allmennlærer og har jobbet som lærer i 8 år, alle årene ved den samme barneskolen. I dag er Caroline kontaktlærer i en 6.klasse som hun har fulgt siden de gikk i 2.klasse. Trinnet er delt i tre grupper og Caroline er kontaktlærer for en gruppe på 22 elever. Caroline har på nåværende tidspunkt en elev i klassen som viser tilknytningsvansker, og denne eleven har hun fulgt siden hun overtok gruppen da de gikk i 2.klasse. Dette er første gang hun jobber med en elev som viser tilknytningsvansker, men hun synes det har vært interessant å følge denne eleven og opplever det som meningsfylt å se eleven oppleve mestring.

Nina er 46 år gammel og har jobbet som allmennlærer i 20 år, litt på førstetrinn og litt på ungdomsskolen, men aller mest fra 3-7.trinn. Hun jobber på en liten barne- og ungdomsskole med i overkant av 100 elever fra 1-10.klasse, og har jobbet der de fem siste årene. Nå er hun kontaktlærer på 6.trinn. Tidligere har hun jobbet ved en barneskole i et litt belastet område der det var mye atferdsproblematikk, og hun har derfor mye erfaring fra den typen arbeid. Når det gjelder erfaring med elever som viser tilknytningsvansker, var hun kontaktlærer for en elev i tilknytningsvansker fra han gikk i 7.klasse til han gikk i 9.klasse. Nina sier hun synes det å jobbe med denne eleven har vært det mest utfordrende hun har gjort som lærer, men at det har vært meningsfullt å oppleve at han likevel knyttet seg til henne og at hun fikk bety noe i den eleven sitt liv.

Line er 41 år og har jobbet som lærer i snart 20 år. Hun er utdannet allmennlærer, og har i ettertid tatt en rekke videreutdanninger. Den skolen Line jobber på nå, har i overkant av 350 elever. Hun har jobbet på alle trinn i barneskolen og er nå kontaktlærer for 15 elever på 1.trinn. Når det gjelder Lines erfaring med elever som viser tilknytningsvansker, var hun kontaktlærer for en elev fra 1-5.trinn som det etter mye kartlegging og utredninger ble konkludert med at var i tilknytningsvansker. Line synes det mest utfordrende med å være lærer til en elev i tilknytningsvansker har vært uforutsigbarheten, men at det har vært meningsfylt å se at gutten har gjort små framskritt både faglig og sosialt den tiden hun har vært lærer for ham.

3.2.3 Utforming av intervjuguide og prøveintervju

Kvalitative intervjustudier kan utføres på ulike måter når det gjelder struktur, alt fra strukturerte intervjuer der alle spørsmålene er utformet på forhånd, til åpne intervju der forskningsdeltakeren snakker fritt om et tema (Postholm, 2010). I denne studien har jeg valgt å benytte et semistrukturert intervju, som ligger et sted mellom de to ytterpunktene. Det innebærer at temaene for samtalen, og noen av spørsmålene er laget på forhånd, og skrevet ned i en intervjuguide, men at det åpnes for at rekkefølgen på spørsmålene tilpasses samtalens utvikling og at forskeren stiller oppfølgingsspørsmål og ber om utdypninger underveis (Merriam, 2009).

Jeg startet arbeidet med intervjuguiden med å lese meg opp på teori og tidligere forskning, både om lærer-elev-relasjoner og om tilknytningsvansker. Dette handlet om at jeg opplevde det som viktig å ha et godt grunnlag av teoretisk kunnskap for å kunne stille spørsmål som hadde betydning for studiens tema og som opplevdes relevante for forskningsdeltakeren. Dalen (2011) understreker at spørsmålene som utarbeides i en intervjuguide, skal omfatte temaer og spørsmål for å dekke det feltet studien er ment til å belyse, og at alle spørsmålene som stilles skal være relevante i forhold til problemstillingen. Under arbeidet med intervjuguiden, hadde jeg den foreløpige problemstillingen for studien foran meg hele tiden, for å sikre nettopp dette. Intervjuguiden utarbeidet jeg etter ”traktprinsippet”. Det innebærer ifølge Dalen (2011) at man starter med enkle spørsmål som gjør at informanten føler seg vel og avslappet. Jeg valgte å starte med å stille spørsmål knyttet til bakgrunnsopplysninger som alder, utdanning og jobben forskningsdeltakeren har nå. Dette var spørsmål som det var enkelt for deltakeren å svare på, og gav dem mulighet til å bli trygge på situasjonen og på meg som intervjuer (se vedlegg 2). Deretter gikk jeg over til spørsmål som gikk mer på kjernen av

temaet og som åpnet mer for at deltakeren kunne beskrive og fortelle om sine følelser og opplevelser. Dalen (2011) presiserer at spørsmålene som stilles ikke må være ledende, men så åpne at de gir forskningsdeltakeren mulighet for å fortelle, beskrive og legge vekt på det som de synes er viktig. For at deltakeren skulle åpne seg og få mulighet til å fortelle hadde jeg flere spørsmål der deltakeren ble bedt om å beskrive situasjoner, opplevelser, følelser og erfaringer. I tråd med Merriam (2009) valgte jeg å legge spørsmål som jeg oppfattet som noe sensitive mot slutten av intervjuet slik at deltakerne skulle få snakke seg trygge først. Helt til slutt stilte jeg igjen mer åpne spørsmål som gav deltakerne mulighet til å føye til det de synes var viktig for temaet, men som vi ikke hadde kommet inn på i løpet av intervjuet.

Dalen (2011) anbefaler å teste ut intervjuguiden og øve seg i rollen som intervjuer ved å gjennomføre et prøveintervju før man intervjuer forskningsdeltakerne. Jeg gjennomførte derfor et prøveintervju med en bekjent som har noe erfaring fra å jobbe som lærer i skolen. Gjennom dette intervjuet fikk jeg testet ut det tekniske hjelpemiddelet, diktafonen, og jeg fikk tilbakemelding på hvordan hun opplevde meg som intervjuer. Jeg fikk tilbakemelding på det å gi litt mer tid til å tenke, og ikke være så opptatt av spørsmålene. Dalen (2011) hevder at som uerfaren intervjuer, er det naturlig å bli veldig opphengt i de spørsmålene man har, og bli redd for stillheten. Det var godt å bli gjort oppmerksom på slike ting under et prøveintervju slik at jeg kunne være bevisst på det under intervjuene med forskningsdeltakerne. Under prøveintervjuet fikk jeg også testet ut hvordan spørsmålene fungerte og om de åpnet for utfyllende svar fra deltakeren, om de var relevante for problemstillingen, om de var greie å forstå, om de var ledende, om rekkefølgen på spørsmålene var logisk og om det var noen spørsmål som egentlig spurte etter det samme. Etter å ha gjennomført prøveintervjuet, hørte jeg gjennom det og transkriberte en god del av det, for å få et ordentlig inntrykk av hvordan det hadde gått. Med utgangspunkt i de erfaringene jeg gjorde meg, fjernet jeg noen spørsmål som spurte om nesten det samme og omformulerte noen spørsmål slik at det ble tydeligere hva jeg egentlig spurte om.

3.2.4 Datainnsamling

Hvordan data til studien blir samlet inn har stor betydning for hva som kommer fram i resultatene. Derfor vil jeg i dette delkapittelet presentere for leseren måten data ble samlet inn på. Før jeg startet datainnsamlingen, ble studien meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), for å få tillatelse til å gjennomføre studien på planlagt måte. Studien var meldepliktig etter Personopplysningsloven §31 fordi jeg skulle

ta opp intervjuene med diktafon, og lydopptak regnes ikke som anonyme (se vedlegg 3) (Personvernombudet for forskning, 2012). NSD fant behandlingen av personopplysningene tilfredsstillende, men understreket at jeg måtte minne lærerne om at de hadde taushetsplikt i forhold til personidentifiserende opplysninger om enkeltelever, og at slike opplysninger derfor ikke skulle forekomme.

Som forsker legger min forforståelse grunnlag for hvilke spørsmål jeg har med i intervjuguiden. Likevel vil det være viktig at forskeren forsøker å legge til side sin forforståelse under intervjusituasjonen og møter forskningsdeltakeren med et åpent sinn (Postholm, 2010). For å bli bevisst på min egen forforståelse, valgte jeg i forkant av intervjuene å skrive ned mine tanker rundt temaet og hvilke svar jeg forventet ut fra min forforståelse, slik at jeg kunne legge det litt til siden.

Deltakerne fikk bestemme tidspunkt for intervjuene, og alle intervjuene ble gjennomført på forskningsdeltakerens arbeidsplass på et eget rom. Lengden på intervjuene varierte fra 47min med den første deltakeren til 1 time og 17 min på de to andre deltakerne. De to første deltakerne hadde jeg truffet på forhånd og pratet noe med tidligere, men likevel valgte jeg, slik Postholm (2010) anbefaler, å starte med å prate litt før vi satte i gang med intervjuet. Ved å starte på denne måten, ønsket jeg å skape en rolig og trygg atmosfære som kunne legge til rette for at forskningsdeltakerne skulle få mulighet til å bli komfortable i situasjonen, og åpne seg og fortelle fritt. Merriam (1998, i Nilssen, 2012) fremhever at gode kommunikative ferdigheter er viktig i kvalitativ forskning. Det handler om at forskeren er god på å etablere kontakt, skape en god atmosfære og stille gode og relevante spørsmål

Under intervjuet benyttet jeg diktafon og jeg valgte å ikke notere noe underveis. På den måten kunne jeg rette min fulle oppmerksomhet mot forskningsdeltakeren og lytte aktivt og vise interesse for det deltakeren fortalte, gjennom nikk, smil og bekreftende utsagn som ”ja” og ”hm”. Dette kalles prober (Postholm, 2010). Dalen (2011) understreker at det å lytte til forskningsdeltakeren og vise genuin interesse er avgjørende når man skal benytte intervjuet i forbindelse med forskning. Dette er knyttet til det Merriam (1998, i Nilssen, 2012) kaller sensitivitet. Det handler om å være en god lytter, og være oppmerksom på forskningsdeltakerens signaler om hvordan det går og være oppmerksom nok til å stille gode oppfølgingsspørsmål dersom noe fremstår som uklart. Det er også viktig for at deltakeren skal åpne seg og fortelle om sine personlige opplevelser og erfaringer. Samtidig forsøkte jeg å

være bevisst på å vise like stor interesse for alt deltakeren sa, slik at min interesse ikke skulle påvirke hva deltakeren la vekt på. Dette gjorde jeg for å legge til rette for at det emiske perspektivet skulle komme fram. Merriam (1998, i Nilssen, 2012) fremhever at en viktig egenskap for en kvalitativ forsker er å ha toleranse for ambivalens. Det betyr det at forskeren må være åpen for de uventede svarene, for andre forklaringer eller begrunnelser enn det som var forventet, og ikke forsøke å presse deltakeren på noen måte til å svare det som forskeren har sett for seg. Dette var jeg veldig bevisst på under intervjuene, ved at jeg lot lærerne fortelle og utdype sine erfaringer uten kritiske spørsmål. Jeg opplevde at det var god atmosfære under intervjuene og at det var et tema som engasjerte forskningsdeltakerne.

I etterkant av intervjuene skrev jeg ned mine umiddelbare tanker om hvordan intervjuet hadde gått, mulige forstyrrelser og satte ord på mine egne følelser knyttet til engstelse, reaksjoner på det deltakeren hadde sagt og ting som kunne vært gjort annerledes og som kunne påvirket forskningsdeltakeren rett etter intervjuene var gjennomført. Dette gjorde jeg fordi det er en del av konteksten rundt intervjusituasjonen. Slike nedtegninger kan ifølge Dalen (2011) ha stor analytisk verdi.

Under transkripsjonen av det første intervjuet, forsøkte jeg å se etter ting jeg kunne gjøre bedre til neste intervju. Selv om jeg hadde gjennomført prøveintervju for å få litt erfaring i selve intervjusituasjonen, oppdaget jeg at som den uerfarne intervjueren jeg er, hadde jeg ikke stilt så mange oppfølgingsspørsmål eller bedt om så mange utdypninger eller forklaringer på det som ble sagt. Postholm (2010) sier at det å komme på gode oppfølgingsspørsmål underveis i et intervju er vanskelig og krever erfaring. Dette var derfor noe jeg forsøkte å legge mer vekt på i de to neste intervjuene. Da ble spørsmål av typen ”Hva følte du da..?”, ”Kan du si noe mer om.. ?” og ”Hva mener du når du sier..?” benyttet i større grad. Det jeg derimot følte jeg hadde mestret var å gi deltakeren tid til å tenke og prate fritt og ikke bli stresset av tenkepauser. Dette tror jeg hadde med å gjøre at jeg hadde hatt fokus på det i forkant, og var klar over at forskningsdeltakere kan trenge tid til å tenke. Ifølge Dalen (2011) kan pauser og stillhet i intervjusituasjonen være fruktbart fordi det gir forskningsdeltakeren tid til å reflektere over spørsmålet som ble stilt. Jeg opplevde at intervjuene fløt godt og lot i noen grad samtalen bli styrt av temaer som deltakeren tok opp, for at samtalen skulle oppleves mer naturlig. Samtidig var jeg bevisst på at vi kom innom alle temaene jeg hadde i intervjuguiden for å sikre at jeg fikk et sammenligningsgrunnlag fra alle de tre intervjuene.

3.3 Analyse- og tolkningsprosesser

Å analysere er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsarbeidet, men det er i stor grad etter selve datainnsamlingen at man snakker om analyseprosessen (Nilssen, 2012). Allerede i prosessen med å finne tema og problemstilling og lesing av teori og tidligere forskning, begynte jeg refleksjonene over hvilke kategorier som muligens vil komme fram i datamaterialet. På den måten startet jeg analysearbeidet allerede da. Deretter fortsetter man ubevisst eller bevisst analysen i møtet med forskningsdeltakerne. Underveis i intervjuene gjorde jeg meg noen tanker, refleksjoner og fikk noen idéer knyttet til analyse av materialet, og dette passet jeg på å notere i etterkant av intervjuene.

3.3.1 Transkribering

Nilssen (2012) legger vekt på at transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen og at gjennom transkriberingen blir forskeren godt kjent med materialet. Derfor er det nyttig at forskeren gjør dette selv. Dette erfarte jeg selv også. Gjennom transkriberingsarbeidet gjorde jeg meg mange tanker om hva lærerne la vekt på i når det gjaldt egne erfaringer knyttet til det å fremme positive relasjoner med elever som viser tilknytningsvansker. Alt jeg kom på av idéer og refleksjoner, ble notert i en egen bok underveis i transkriberingen. Nilssen (2012) fremhever at det beste er å transkribere rett etter at intervjuet er gjennomført. Dette handler om å sikre at man får transkriberingen så nøyaktig som mulig, ved at man fortsatt husker stemninger og smil, ansiktsutrykk og gestikuleringer. Jeg begynte transkriberingen av alle intervjuene samme dag som de ble gjennomført, og brukte omtrent to dager på hvert intervju. I transkriberingen ble deltakerne anonymisert ved at de fikk fiktive navn, og alle opplysninger som kunne føre til gjenkjennelse ble fjernet. Jeg valgte å oversette intervjuene fra dialekt til bokmål i transkriberingsprosessen av flere grunner. Det handlet om at jeg ønsket å sikre anonymiteten, men også for å bedre lesbarheten. Jeg følte heller ikke at jeg hadde nok kjennskap til dialekten forskningsdeltakerne snakket til at jeg hadde klart å gjengi dem korrekt. Transkriberingen ble skrevet så nøyaktig som mulig i forhold til pauser, bruk av hm og latter for at jeg skulle ha mulighet til å ta hensyn til alle sider ved intervjusituasjonen i analysen. Det er stor forskjell på muntlig og skriftlig språk, og direkte sitering av muntlig språk gjør seg ikke så godt i skriftlige sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor har jeg i de sitatene jeg har benyttet i analyse- og drøftingsdelen av oppgaven, fjernet ord som hm, latter og repetitive ord og setninger. Etter at transkriberingen var gjennomført, lyttet jeg gjennom opptakene en gang til for å sjekke om jeg hadde fått med alt, noe jeg hovedsak

hadde, men noen pauser og småord innimellom ble endret. Da alt var ferdig transkribert, hadde jeg til sammen 58 A4 sider, lineavstand 1 og skriftstørrelse 12 .

3.3.2 Analyse og tolkning

Nilssen (2012) skiller mellom analyseprosessen og tolkningsprosessen ved at i analyseprosessen kommer forskeren fram til funn, og i tolkningsprosessen forsøker forskeren å finne mening i funnene. I analyseprosessen lot jeg meg inspirere av Grounded Theory som er utviklet av sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss (1967). Grounded Theory er en metodisk tilnærming, men innenfor denne tilnærmingen er det utviklet en analysemåte som kalles den konstant komparative analysemåten, og det er denne jeg har tatt utgangspunkt i her. Et viktig prinsipp for denne analysemåten er å møte materialet med så lite forutinntatte holdninger som mulig (Postholm, 2010). I møte med materialet vil man aldri klare å legge vekk sin forforståelse fullstendig, og leseren må derfor være bevisst på at mine erfaringer og kunnskap om temaet kan ha påvirket mine analyser og tolkninger. Det vil alltid være en interaksjon mellom empiri og forsker (Strauss & Corbin 1990, 1998, i Postholm 2010). Analysearbeidet i grounded theory er delt inn i tre ulike faser, *åpen koding, aksial koding* og *selektiv koding* (Strauss & Corbin 2007, i Merriam 2009). Da alt materialet var transkribert, startet jeg med å lese gjennom det flere ganger for å bli enda bedre kjent med det og forsøke å se en helhet i det. Deretter begynte jeg kodingsarbeidet. Den første fasen i kodingsarbeidet, *åpen koding*, handler om å gå inn i materialet uten å se etter noe spesielt, men å notere stikkord i margen ved siden av ting som virker interessante for studien (Merriam, 2009). Jeg startet med åpen koding, der jeg tok for meg et og et utsagn i teksten og forsøkte å stille meg spørsmål om hva hvert enkelt egentlig handlet om, og hva det representerte. For hvert utsagn satte jeg en forklaring eller et ord som jeg mente var dekkende for det forskningsdeltakeren uttrykte. Jeg gjorde dette for hvert av intervjuene og hadde med meg tanker om koder fra det første intervjuet når jeg startet på det neste. Når jeg fant nye koder som jeg ikke hadde sett i det første intervjuet gikk jeg tilbake for å se om det var noe jeg hadde oversett. Etter dette arbeidet satt jeg igjen med mange koder som på ulike måter representerte det som forskningsdeltakerne hadde vært opptatt av i intervjuet.

Med utgangspunkt i disse kodene forsøkte jeg å se sammenhenger mellom de ulike fenomenene som forskningsdeltakerne beskrev og gruppere dem på bakgrunn av det. Disse samlet jeg under mer overordnete begreper for hvert av intervjuene, og satt da med begreper som samarbeid, trygghet, inkludering, veiledning utenfra og omsorg. Denne delen av arbeidet

ligner på det Strauss og Corbin (2007, i Merriam, 2009) kaller *aksial koding*, som handler om å gruppere de kodene som ble funnet under åpen koding (Merriam, 2009). Jeg sorterte så materialet ut fra disse begrepene for å se om de dekket alle utsagnene til lærerne eller om det var noe som ikke var blitt plassert. Videre forsøkte jeg å finne kjernekategoriene, altså de kategoriene som favnet alle kodene til sammen og som til sammen kunne danne en helhet i materialet. Dette gjorde jeg for hvert av intervjuene. Denne delen av analysearbeidet ligner det Strauss og Corbin (1990, 1998, i Postholm, 2010) kaller *selektiv koding* som dreier seg om å finne kjernekategoriene i det innsamlede materialet. Da jeg hadde funnet kategorier for hvert av intervjuene, så jeg på dem i sammenheng for å finne de kategoriene som var dekkende for alle de tre forskningsdeltakerne (se vedlegg 4).

I analyse- og tolkningsprosessen i kvalitativ forskning er hermeneutikk et viktig begrep. Hermeneutikk handler om at forskeren gjennom sine undersøkelser skal forsøke å finne og legge fram meningsperspektivet til deltakerne i studien. I analyse- og tolkningsprosessen skapes mening i en prosess mellom del og helhet som gjerne kalles den hermeneutiske spiral (Postholm, 2010). Den hermeneutiske spiral i analyseprosessen handler om at delene i teksten og helheten påvirker hverandre ved at dypere forståelse av delene fører til dypere forståelse av helheten og motsatt. Dette gjør at forskeren gjennom analysearbeidet må veksle mellom å se hele materialet som ett og fordype seg i de ulike delene (Postholm, 2010). Gjennom analysearbeidet har jeg forsøkt å betrakte kodene og kategoriene i lys av helheten, og helheten i lys av kodene og kategoriene for å få en dypere forståelse av hva materialet forsøker å fortelle.

I tolkningsprosessen tar forskeren i bruk teori for å forstå de funnene som er gjort i analysen (Nilssen, 2012). Da kan den hermeneutiske spiral være knyttet til forholdet mellom empiri og teori. Forskeren går fra empiri til teorien for å forstå mer, se sammenhenger og understøtte de funnene man gjør, for så å gå tilbake til empirien for å undersøke om det stemmer med teorien. Kvalitativ forskning er altså ikke en lineær prosess, men en fram- og tilbakeprosess mellom teori og empiri (Nilssen, 2012). Teoretisk analyse handler om at forskeren tar i bruk substantiv teori for å analysere materialet (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i de kategoriene jeg kom fram til gjennom de deskriptive analysene, forsøkte jeg å lese teori knyttet til det, for å finne ut hvilken teori som stemte med min empiri, blant annet var jeg innom både anerkjennelse og omsorg, uten at jeg følte at noen av disse var helt treffende for det lærerne hadde erfart. Til slutt kom jeg fram til tre overordnete kategorier som ligger til

grunn for de videre analyser og tolkninger knyttet til læreres erfaringer med det å fremme positive relasjoner til elever som viser tilknytningsvansker. Kategoriene er *Trygghet og utrygghet, Å aldri gi opp* og *Skole-hjem-samarbeid.* For utfyllende beskrivelse av hvordan kategoriene ble valgt, se vedlegg 5.

3.4 Kvalitet i kvalitative studier

Ulike begreper kan benyttes for å drøfte kvalitet i kvalitative studier, og jeg har i denne studien valgt å benytte begrepene gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet. *Gyldighet* i kvalitative studier dreier seg om hvordan forskeren har tolket data og om funnene som er gjort representerer virkeligheten (Thagaard, 2013). Det dreier seg også om man undersøker det man hadde til hensikt å undersøke, altså om valg av metode legger grunnlag for å undersøke det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). I arbeidet med analyse og tolkningsprosesser har jeg forsøkt flere analyse- og tolkningsmuligheter knyttet til materialet, og forsøkt å stille meg kritisk til de funn jeg har gjort, ved å stille det opp mot eksisterende forskning og teori, for å sikre at funnene stemmer med virkeligheten. Jeg har tatt utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv og i hovedsak knyttet funnene mine opp mot tilknytningsteori, og tolkningene mine vil bære preg av det.

Når det gjelder *pålitelighet* i kvalitative studier, handler dette om studiens troverdighet og om studien er gjennomført på en tillitsvekkende måte knyttet til datamaterialet og forskningsresultater (Nilssen, 2012). Det dreier seg blant annet om intervjuprosessen og spørsmålsstillingen der. Spørsmål som ubevisst er ledende vil svekke studiens pålitelighet ved at forskeren har påvirket forskningsdeltakerens svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var bevisst under intervjuene på å ikke stille ledende spørsmål til forskningsdeltakerne, og jeg var opptatt av å ikke vise større interesse for deler av det deltakerne fortalte for å ikke styre dem i noen retning. Om jeg likevel gjorde dette ubevisst, kan jeg ikke si sikkert, men jeg håper at min bevissthet rundt dette gjorde at slike elementer i liten grad har påvirket forskningsdeltakernes fokus knyttet til det å fremme positive relasjoner til elever i tilknytningsvansker. Kvale og Brinkmann (2009) hevder videre at transkripsjonene kan ha betydning for studiens troverdighet. Jeg har derfor forklart hvordan jeg gikk frem i transkriberingsprosessen tidligere i dette kapittelet. En annen måte å sikre troverdighet i kvalitative studier på, er å benytte *member checking*. Dette innebærer at forskeren bringer noe av materialet, data, analyser og tolkninger tilbake til forskningsdeltakeren for få tilbakemeldinger på om forskerens tolkninger og beskrivelser stemmer med

forskningsdeltakerens oppfatning (Merriam, 2009; Nilssen, 2012; Postholm, 2010). I denne studien valgte jeg å samle noen analyser og tolkninger knyttet til hovedessensen i det deltakerne uttalte. Dette fikk forskningsdeltakerne se gjennom, og de fikk dermed mulighet til å uttale seg om det stemte med deres oppfatninger. Ved å gjennomføre member checking på denne måten kan forskningsdeltakerne kommentere tolkninger de ikke er enige i (Nilssen, 2012). Tilbakemeldingen jeg fikk fra forskningsdeltakerne var at mine funn og tolkninger stemte godt overens med deres opplevelser knyttet til det å fremme positive relasjoner til elever i tilknytningsvansker.

Generaliserbarhet i kvalitative studier handler om hvorvidt den kunnskapen som kommer fram kan overføres til andre sammenhenger (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er det ikke mulig å gjøre statistiske generaliseringer, og det er *naturalistiske generaliseringer* som er målet. Det vil si generaliseringer som gjør at leseren kan kjenne seg igjen i de erfaringene som beskrives i teksten, og oppleve dem som parallelle med egne erfaringer. Målet vil dermed være å legge til rette for å gi leseren tankeredskaper til å reflektere over egen praksis og til å diskutere de aktuelle temaene (Postholm, 2010). For å legge til rette for gjenkjennelse har jeg beskrevet lærerne tidligere i dette kapittelet, og benyttet utsagn fra forskningsdeltakerne i analyse- og drøftingsdelen. For at gjenkjennelse skal være mulig, er det videre vesentlig at konteksten som forskningen er gjort i beskrives nøye og detaljert (Postholm, 2010). Geertz (1973, i Postholm, 2010) benytter begrepet *tykke beskrivelser*. Gjennom tykke beskrivelse skal det være mulig for leseren å vurderer overførbarhet til sin egen situasjon. Derfor kan ikke forskeren bare fortelle hva som er gjort, men hun må også tolke og forklare meningen og hensikten bak (Nilssen, 2012). Gjennom dette metodekapittelet har jeg forsøkt å legge til rette for at leseren kan forstå både hva jeg har gjort og hvilke tanker jeg har gjort meg rundt det.

3.5 Etiske betraktninger

Etiske retningslinjer er viktig i all forskning og skal hjelpe forskeren til å reflektere over og ta velbegrunnede valg i møte med etiske utfordringer i forskningsprosessen (NESH, 2006). Når det gjelder etiske betraktninger i denne studien har jeg tatt utgangspunkt i retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, juss og humaniora. Før jeg startet datainnsamlingen søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å få tillatelse til å gjennomføre studien på planlagt måte.

I de forskningsetiske retningslinjene stilles det *krav om å informere dem som utforskes* og *krav om informert og fritt samtykke*. Det innebærer at alle forskningsdeltakere har krav på å få så mye informasjon om den studien de skal være med på, at de kan danne seg et bilde av hva deltakelse innebærer. Dette betyr at de skal få informasjon om hensikten med studien, hva som kreves av forskningsdeltakeren i forhold til tid og ressurser og hva forskningsdeltakeren kan få igjen for å delta (NESH, 2006; Postholm, 2010). I denne studien fikk deltakerne noe informasjon på telefon, før jeg sendte ut informasjonsskriv der alle sider ved studien ble belyst slik som beskrevet over (se vedlegg 2). Der ble det også informert om at det var frivillig å delta i studien og at de når som helst kunne trekke seg. Alle forskningsdeltakerne måtte skrive under på at de samtykket til å bidra i studien og at de visste hva de hadde sagt ja til å være med på.

Et annet krav som fremmes i de forskningsetiske retningslinjene, er *krav om konfidensialitet*. Dette innebærer at forskningsdeltakerne har krav på at all informasjon som gjelder personlige forhold blir behandlet konfidensielt (NESH, 2006). Dette fikk deltakerne også informasjon om i det nevnte informasjonsskrivet (se vedlegg 2). Med utgangspunkt i dette har jeg gitt deltakerne fiktive navn allerede fra jeg tok kontakt med dem første gang. Disse fiktive navnene er benyttet i alle dokumenter, transkripsjoner og notater. I transkripsjonene ble alle opplysninger som kunne føre til gjenkjennelse fjernet, slik som navn på skoler, steder og samarbeidende institusjoner. Opptakene som ble gjort under intervjuene vil bli slettet så fort studien er godkjent.

Krav om å tilbakeføre forskningsresultater behandles også i de forskningsetiske retningslinjene. Dette handler om at forskningsdeltakeren gir noe av seg selv til forskeren ved å delta i forskningen, og de har derfor krav på å få noe tilbake. Ofte vil dette være forskningsresultatene. Kravet innebærer at tilbakeføringen skal gjøres på en måte som deltakerne kan forstå (NESH, 2006). Denne studien har jeg skrevet med tanke på at lærere og andre som jobber med elever i tilknytningsvansker skal kunne forstå, uten at de trenger å ha så mye bakgrunnskunnskap. Tilbakeføringen vil derfor skje ved at forskningsdeltakerne får hvert sitt eksemplar av oppgaven.

Kapittel 4
Analyse og drøfting

Gjennom analyser og tolkning av datamaterialet har jeg kommet fram til tre kategorier som jeg mener dekker en felles essens av de erfaringene lærerne[2] hadde knyttet til relasjonsarbeidet med elever i tilknytningsvansker. I dette kapittelet vil disse kategoriene presenteres og drøftes på bakgrunn av teori.

4.1 "…så det å finne ut hvordan er han her tryggest mulig" - Trygghet og utrygghet

Et av de emnene som tydeligst kom fram gjennom intervjuene, og som alle lærerne hadde erfart at var viktige i møte med elever som viser tilknytningsvansker, var å legge til rette for at elevene følte seg trygge på skolen. Barn som viser utrygg tilknytning har gjerne en grunnleggende utrygghet i seg til en hver tid, basert på de indre arbeidsmodellene (Hart & Schwartz, 2009). Dette kan føre til at skolen oppleves utrygg og at tilknytningssystemet aktiveres og hindrer muligheter for læring og utforsking. Lærerne forteller:

Nina: "Jeg tror at en sånn elev ikke har kapasitet til å lære.. og det er litt sånn uansett problematikk... altså hvis man ikke er trygg.. hvertfall han var så opptatt av alle de her utenom-tingene at han hadde ikke plass til.. han hadde ikke arbeidsro i hodet før ting var trygt på en måte…"

Nina: "men det å kunne fylle sitt potensial og gjøre sitt beste krever sikkert mer trygge rammer enn hos andre elever.. så det å finne ut hvordan er han her tryggest mulig.. hvordan kan han senke guarden og slappe av, sånn at han kan konsentrere seg om det han skal.."

Caroline: "så vi har jobbet.. ikke nødvendigvis kjempemasse med fag, men vi har jobbet kjempemasse med det sosiale, at hun skal føle seg trygg, oppleve mestring, ha noen å være sammen med.. at det sosiale.. den tryggheten må være på plass og da kommer det faglige.."

Line: "Mest struktur, forutsigbarhet og faste voksne.. ikke noe sånn derre.. ja, nei, ikke noe nytt.. eller det kan godt være nytt, men det må være forberedt.. hvis ikke så kunne det bare bli altfor utrygt og at han stakk av på grunn av det.."

Sitatene viser at lærerne var opptatt av at skolen måtte oppleves trygg for elevene. Nina og Caroline beskriver hvordan de opplever at dette er viktig både for at elevene skal trives på skolen, men også for at de skal klare å konsentrere seg om det faglige. Ifølge Maslows behovshierarki er trygghet et av mangelbehovene hos mennesker, og før dette behovet er tilfredsstilt vil ikke eleven ha overskudd til utvikling og læring (Imsen, 2005; Maslow, 1970).

[2] I dette kapittelet velger jeg å bruke ordet lærerne framfor forskningsdeltakerne om de tre lærerne jeg intervjuet, for å bidra til en større nærhet og gjenkjenning hos leseren.

Sett i lys av tilknytningsteori innebærer det at når barnet er trygt vil tilknytningssystemet være avslått, og barnet vil kunne frigjøre energi og overskudd til å lære og utforske miljøet rundt seg (Bergin & Bergin, 2009). Læreren kan da fungere som en trygg base til å utforske verden fra. Dersom barnet er utrygt vil tilknytningssystemet være på, og all energi er konsentrert om frykten og usikkerheten (Geddes, 2005; Hart & Schwartz, 2009). Trygghetsbehovet tilfredsstilles av ytre faktorer slik som sikkerhet, stabilitet, forutsigbarhet, struktur, orden og beskyttelse (Maslow, 1970). Før eleven får en trygg relasjon til læreren, er dette faktorer som læreren kan ha fokus på for å skape en tryggere skolehverdag for eleven. Disse faktorene understrekes blant annet av Nordahl (2002) som viktige for at elevene skal få tillit til læreren, og et slikt tillitsforhold er noe som ligger til grunn for utvikling av positive lærer-elev-relasjoner. Samtidig blir elevene trygge av å ha en tilknytning til læreren (Bergin & Bergin, 2009). På denne måten kan man si at trygghet og relasjoner påvirker hverandre gjensidig. Økt trygghet gir bedre relasjoner, mens bedre relasjoner gir økt trygghet.

Line forteller også at hun har opplevd det å skape trygghet som viktig for elever i tilknytningsvansker. Gjennom sitatet viser hun at hun har erfart at eleven som viser tilknytningsvansker trenger struktur, forutsigbarhet og faste voksne for at eleven skal oppleve trygghet, noe som stemmer godt med hva trygghetsbehovet innebærer. Hun har erfaring med at eleven opplever nye ting som utrygt og at det derfor er viktig at han forberedes på alt nytt som skal skje. Dersom eleven opplever skoledagen som utrygg og uforutsigbar stikker han av. Lærerens beskrivelse av eleven tyder på at han har en lavere terskel for å bli frustrert, noe som kan være forårsaket av en svekket affektiv regulering. Platz (2010) understreker at det å forholde seg til nye ting er vanskelig for barnet og skaper uro i barnets verden og bør derfor unngås.

4.1.1 Tidligere relasjonserfaringer

Alle barn har med seg relasjonserfaringer inn i skolen, både positive og negative. Hos elever i tilknytningsvansker kan disse relasjonserfaringene skape utfordringer knyttet til det å utvikle positive relasjoner til andre, da de kan være preget av mistillit og utrygghet overfor voksenpersoner (Hart & Schwartz, 2009). Beskrivelsene lærerne gir av elevene i tilknytningsvansker, gir et innblikk i hvordan elevens tidligere relasjonserfaringer påvirker møtet med læreren:

Caroline: "Det er en elev som har problemer med å ha tiltro og… skulle til å si… kunne åpne seg for en lærer da.. Til tider vanskelig å få kontakt med, og da er det mest i mot meg for å si det sånn. Ikke tar kontakt eller

kommer og sier i fra til meg hvis det er noe problem, ikke spør hvis det er noe de lurer på.. hvertfall ut i fra den eleven jeg har da, så er det… stillheten egentlig som er det.. på en måte.. det verste da."

Line: "En som er uforutsigbar.. i forhold til forholdet med både meg og andre voksne autoriteter.. Det som jeg tror.. altså at han er litt sånn relasjonelt skadd på en måte.. eller jeg vet ikke om det er noe som heter det men.. (...)[3] han har hatt en frustrasjon inni seg som han selv ikke har kunnet sette ord på og ingen andre har kunnet sette ord på.. når den gir seg utslag i helt ekstreme ting som å prøve å hoppe ut av vinduet, stikke av.. veldig mye stikke av de første årene.. fast rømmerute hvor han løper sånn at… og sånn vanskelig med å bo i sin egen kropp da.. sånn har jeg hvertfall opplevd han."

Nina: "Jeg opplevde at han hele tiden hadde en sånn mistanke om at jeg en dag kom til å svikte han.. og han sa også.. en gang så sa han "jeg kan ikke vite om jeg kan stole på deg enda.. jeg har ikke kjent deg".. da hadde jeg hatt han i mindre enn et år.. "jeg har kjent deg i mindre enn et år. Jeg kan ikke vite om jeg kan stole på deg enda. Det kan hende at du er snill bare for at det skal bli enda verre for meg når du viser at du er slem.."

Sitatene viser hvordan lærerne har opplevd elever i tilknytningsvansker som utrygge og skeptiske overfor voksenpersoner. De beskriver elever som har med seg en frustrasjon fra tidligere relasjoner, og som har en mistanke om at voksne ikke er til å stole på. Ifølge tilknytningsteori har slike atferdsuttrykk sammenheng med elevenes tidligere relasjonserfaringer som systematiseres i barnets indre arbeidsmodeller (Hart & Schwartz, 2009). Disse erfaringene har betydning for hvilke forventninger barnet har i møte med andre mennesker, både barn og voksne, og hva det kan forvente i nære relasjoner (Sørlie & Kreyberg, 2013). Både Line og Caroline legger vekt på at den skepsisen de har opplevd fra elevene i hovedsak gikk mot de voksne. Dette stemmer overens med Sørlie og Kreyberg (2013) som sier at dersom barnet har erfart at voksne ikke er til å stole på, og at det ikke er noen hjelp å få hos voksne dersom man trenger trøst eller omsorg, vil barnet ta med seg disse erfaringene i møtet med læreren.

Nina forteller om en elev som viste sine indre arbeidsmodeller helt konkret gjennom det han sa. Han uttrykte at han hadde en mistanke om at hun kom til å svikte han, og at hun ikke var til å stole på. I møte med denne eleven var Nina opptatt av å forsøke å motbevise elevens indre arbeidsmodeller:

Nina: "Ja, hele tiden få motbevist teorien sin.. hele tiden få noen sånne signaler om at.. ting er ikke som du tror, vi er ikke imot deg.."

Nina forteller at hun opplever det som sin oppgave i forhold til eleven som viser tilknytningsvansker, å motbevise de erfaringene og forventningene eleven har med seg i møtet med skolen og læreren. Dette er i samsvar med Bergin og Bergin (2009) som hevder at

[3] (…) i sitatene til lærerne betyr at jeg har tatt vekk noe av det som ble sagt. Noen steder handler det om at det ikke var relevant for det som skulle drøftes, mens andre steder var det opplysninger knyttet til den enkelte elev, som ikke leseren trenger å vite.

lærerens oppgave i møte med elever som viser utrygg tilknytning er å forsøke å ikke bekrefte elevenes indre arbeidsmodeller, men heller vise eleven at verden kan være god og at voksne er til å stole på. Indre arbeidsmodeller regnes som relativt stabile, men Drugli (2012) understreker at dersom elever med uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller får møte lærere som aktivt, systematisk og over tid jobber for å motbevise den forståelsen av verden som barnet har fått, kan indre arbeidsmodeller endres. Læreren må da være sensitiv overfor eleven og ta hensyn til elevens behov for nærhet og avstand (Bergin & Bergin, 2009; Lippe, Wilkinson, & Killén, 2005). Videre må hun bevise gang på gang at hun er til å stole på og ikke vil svikte eleven. I møte med slike lærere, kan eleven danne nye arbeidsmodeller og erfaringer om hvordan relasjoner mellom mennesker kan være, og på sikt utvikle en trygg tilknytning til læreren (Drugli, 2012). Dersom læreren ikke er bevisst på dette, vil elevens indre arbeidsmodeller opprettholdes, og det vil vanskeliggjøre arbeidet med å fremme en positiv lærer-elev-relasjon. Samtidig vil de indre arbeidsmodellene som er preget av utrygghet fortsette å påvirke elevens relasjoner senere i livet.

4.1.2 Svekket affektiv regulering

Lærerne hadde erfaringer med at elevene kunne vise uforutsigbar atferd, overveldes av egne følelser og ha manglende impulskontroll, dersom situasjoner på skolen opplevdes utrygge. På den måten opplevde de det å skape trygghet som viktig for elevene som var i tilknytningsvansker. Lærerne beskriver ulike tilfeller der elevene har vanskeligheter med å håndtere sine egne følelser:

Nina: "(...) han hadde noen andre episoder også som var farlige. Han åpnet vinduet i tredjeetasjen og klatret på utsiden og han hang bare i den midtstolpen i vinduet sånn å… fordi han syntes det var for tøft inne i klasserommet.. da var ikke jeg der og hun læreren som var der og medelevene var helt sånn (gisper) hva skal vi gjøre? sånn der og når jeg kom inn så kunne jeg bare si "vet du hva, sånn oppførsel aksepterer jeg ikke, inn med deg" og da kom han inn.."

Line: "En som klarer seg i visse settinger og plutselig klarer seg ikke.. det er liksom sånn jeg.. ja.. en litt sånn udetonert bombe nesten.. for seg selv da.. Vi så på det litt som sånn kognitiv blackout da hvor han.. liksom på en eller annen måte dyttes over kanten, så sa han selv at.. "men hjernen min løsner" og det er jo en veldig god beskrivelse på at da står han ikke lenger for hva han gjør og husker det nesten ikke etterpå.. og er ikke den som jeg.. den eleven som jeg egentlig kjenner. Han gjør ting som han ikke står for.. og det er også ting han ikke kan stå for.. hvor møbler flyr og han skal hoppe ut av vinduet.."

Caroline: "bruker litt tid på å bli kjent med andre folk.. og hun enten så jobber hun.. men jeg har også opplevd at hun har hatt assistenter som hun snur ryggen til og ikke vil samarbeide med... så det.."

Lærerne beskriver her hvordan svekket affektiv regulering kan komme til uttrykk på ulike måter. De har alle erfaringer med at elever i tilknytningsvansker overveldes av egne følelser i møte med frustrasjon på skolen. Det kan være både sosiale og faglige utfordringer. Ifølge

tilknytningsteori kommer svekket affektiv regulering av at barnet ikke har hatt sensitive voksne som har gitt passende støtte i forbindelse med følelsesmessige reaksjoner i sine første leveår. Dermed lærer ikke barnet å regulere sine følelser. I skolen kan det føre til at eleven mangler strategier for å håndtere sine følelser på en adekvat måte (Hart & Schwartz, 2009). Ninas beskrivelse av hvordan eleven plutselig er på vei til å hoppe ut av vinduet fordi det blir ”for tøft” å oppholde seg inne i klasserommet, viser hvordan elevens affektive regulering er svekket og kommer til uttrykk når eleven er utrygg. Eleven overveldes av følelser som han ikke er i stand til å håndtere eller regulere, og det fører til en ekstrem reaksjon. Line beskriver også en elev som både er uforutsigbar, har manglende impulskontroll og som kan gi uttrykk for aggresjon. Hun forteller at eleven oppleves som *”en litt udetonert bombe nesten”*, som i det ene øyeblikket fungerer helt adekvat i klasserommet og som i det neste øyeblikket viser utagerende atferd. Denne beskrivelsen stemmer godt med Bergin og Bergin (2009), som understreker at barn i tilknytningsvansker gjerne er ambivalente i sine relasjoner til andre, og kan i det ene øyeblikket være vennlig og selvstendig, og i det neste øyeblikket være aggressiv eller hjelpeløs. Da lærerne opplever at denne aggresjonen kommer av frykt og usikkerhet hos barnet, vil det være naturlig å anta at det her er snakk om reaktiv aggresjon (Johansen, 2013).

Ut fra beskrivelser som kognitiv blackout og ”hjernen min løsner”, kan det synes som aggresjonen og de ekstreme reaksjonene lærerne forteller om, slik å skulle hoppe ut av vinduet, utløses fordi amygdala i hjernen reagerer på informasjon fra omgivelsene som innebærer en trussel. Hos elever i tilknytningsvansker vil amygdala fortere reagere på frykt, fordi den er blitt overaktivisert gjennom gjentatte fryktsituasjoner gjennom oppveksten. Når eleven opplever situasjoner som forbindes med fare, tar amygdala tar over styringen, og det er ikke lenger elevens tanker og vilje som styrer handlingen, men følelsene (Blindheim, 2011). Handlingene rekker ikke innom fornuften før de kommer ut. Elevene som Nina og Line beskriver, gjør dermed handlinger som virker uforutsette for både dem selv og andre. Reaksjonen kan være forårsaket av noe som har skjedd for lenge siden, men som kobles til noe som skjer på skolen og som dermed oppfattes som en trussel for eleven.

Line forteller videre at hun opplever at den atferden eleven viser ikke er noe han står for, men at han ikke klarer å kontrollere det. Ut fra Lines beskrivelser av eleven viser hun at hun ikke ser på disse situasjonene som tegn på at eleven er umulig eller slem, men at han ikke klarer å kontrollere følelsene sine og ikke kan stå til ansvar for det som blir gjort. Haarklou (1998) understreker at i relasjonsarbeidet med elever som viser tilknytningsvansker må læreren være

bevisst på å forstå barnet som utrygt og tilknytningsskadet og ikke uoppdragent og umulig. I stedet vil det være nyttig om læreren klarer å se elevenes ytre atferd som en refleksjon av de indre opplevelsene og tidligere relasjonserfaringene barnet har (Kennedy & Kennedy, 2004). Læreren må være sensitiv til barnets agenda, altså se barnet bak atferden og forsøke å sette seg inn i og forstå hvorfor barnet handler slik det gjør (Bergin & Bergin, 2009). Line viser her at hun forsøker å skille mellom atferd og person. I møte med elever som viser uforutsigbar atferd og mangelfull affektiv regulering, vil det at læreren klarer å skille mellom person og sak være helt avgjørende. Læreren kan gi uttrykk for at hun ikke aksepterer atferden eleven viser. Samtidig kan hun gi uttrykk for at hun setter pris på eleven som person og respekterer eleven for den han er (Overland, 2007). Når læreren viser at hun setter pris på eleven for akkurat den han er, vil eleven som oftest respondere på samme måte. Dette danner grunnlag for en positiv kontakt mellom lærer og elev (Spurkeland, 2011).

Elever i tilknytningsvansker er like ulike som alle andre, og elevenes atferdsuttrykk vil derfor være forskjellige. Caroline hadde ikke erfaringer med at eleven viste utagerende atferd eller aggresjon, men at eleven kunne overveldes av følelser i møte med nye lærere. Eleven kunne låse seg og nekte å samarbeide, og viste på den måten også uforutsigbar atferd og noe svekket evne til affektiv regulering. Videre hadde Caroline erfaring med at elevens følelser gjorde utslag i faglig sammenheng:

Caroline: "for det at den eleven ikke føler seg trygg nok til å tørre å vise hva den kan på prøver… ja.. for å skulle til å si kartlegging og også sånne tester som andre utenfra kommer og tar, og jeg vet at det her kan den eleven, og så på de testene som blir tatt da så blir det på en måte… at det er lett å få et stempel som mye dårligere enn hva man egentlig er, og så ser jeg glimtene som er veldig bra og da vet jeg at der er på en måte nivået, men at den eleven viser ofte ikke det.. "

Sitatet viser hvordan det å kunne regulere egne følelser ikke bare er viktig i forhold til utagerende atferd og aggresjon, men også for å kunne møte utfordringer og vanskelige oppgaver på en hensiktsmessig måte i skolen. Barn i tilknytningsvansker overveldes oftere av egne følelser og aktivisering av amygdala kan føre til problemer med oppmerksomhet og tankevirksomhet. Dersom de opplever angst i forhold til de oppgavene som skal gjøres, vil dette være et hinder for læring og utvikling (Bergin & Bergin, 2009). Caroline hadde erfaring med at eleven overveldes av følelser knyttet til skolearbeid og prestasjoner. Det kan synes som eleven i møte med nye oppgaver overveldet av frykt for å ikke mestre, og klarer dermed ikke å styre følelsene og prestere i forhold til sine evner. Dermed fører den manglende evnen til å regulere følelsene til at hun møter skolefaglige oppgaver på en lite konstruktiv måte.

Lærerne viste forståelse for at elevenes uforutsigbare atferdsuttrykk kunne komme av utrygghet, og ikke var noe de kunne bli holdt ansvarlige for. Samtidig hadde lærerne erfart at det kunne være utfordrende å forholde seg til elever som viser slike uforutsigbare atferdsuttrykk:

Line:" Uforutsigbarheten… virkelig.. for du legger en plan.. (…) ting jeg har tenkt at det blir så bra for han, og så er han jo ikke der, for han har låst seg inne på do.. sånn at vi gav fort opp å legge opp noe sånn løp, for det var så uforutsigbart.."

Line beskriver her hvordan hun opplever det som problematisk å planlegge undervisning og aktiviteter, når elevens atferd er så uforutsigbar og hun aldri vet når et følelsesmessig utbrudd er nært forestående. Videre kan det være utfordrende for læreren å holde seg rolig og ikke la seg provosere eller stresse, i møte med elever som viser slike atferdsuttrykk. Det å kunne tilpasse sine reaksjoner ut fra elevens forutsetninger er en viktig del av relasjonskompetansen (Møller, 2008). Dersom læreren ikke klarer å beholde roen, vil dette forsterke vanskene til eleven, og gjøre det vanskelig å hjelpe eleven til å roe seg (Drugli, 2012; Platz, 2010). Klarer læreren derimot å beholde roen til en viss grad, og reagere på en forutsigbar måte, kan det bidra til å bryte ut av et negativt relasjonsmønster og gi eleven gode samspillserfaringer. Det viser eleven at læreren har kontroll, noe som vil være med å skape trygghet for elevene (Drugli, 2012). Elever som viser utrygg tilknytning trenger positive, varme og trygge relasjoner, men fordi de ikke har gode samspillserfaringer fra spedbarnsalder, vet de ikke hvordan de skal oppføre seg for å opprette eller opprettholde det (Bergin & Bergin, 2009).

Hart og Schwartz (2009) hevder at på samme måte som barnet ved hjelp av sensitive foreldre kan få hjelp til å regulere sine egne følelser, vil sensitive lærere i skolen kunne bidra med det samme. Gjennom å gi barnet aksept for egne følelser, kan læreren åpne for å snakke om og ta tak i de følelsene som kommer. Læreren kan hjelpe barnet til å reagere på en mer adekvat måte ved å prøve å sette ord på barnets følelser og dermed forsøke å hjelpe barnet med å forstå sine egne følelser (Platz, 2010). Platz (2010) understreker i den sammenheng at når barnet ikke selv klarer å sette ord på følelsene, kan det være en hjelp at noen andre gjør det. Dersom lærere er bevisste på og sensitiv overfor hva som kan oppleves utrygt og "for tøft" for elevene i tilknytningsvansker, vil det være mulig å forsøke å unngå situasjoner som utfordrer elevene, og være tilstede for eleven og hjelpe eleven til å regulere sine følelser. Læreren kan forsøke å fjerne grunnlaget for reaksjonen og på den måten forebygge (Platz, 2010).

4.1.3 Forutsigbarhet og struktur

I arbeidet med å gjøre skolehverdagen tryggere for elever i tilknytningsvansker, hadde lærerne erfart at elevene trengte forutsigbarhet og struktur, faste rammer og klare regler. Dette stemmer med beskrivelsen av trygghetsbehovet i Maslows behovshierarki, som innebærer blant annet stabilitet, forutsigbarhet, orden og struktur (Maslow, 1970). Lærerne forteller hvordan de la vekt på dette i sitt arbeid med elevene:

Line: "Fast struktur tror jeg er viktig.. selv om han opponerte veldig mot all fast struktur, men likevel forutsigbarhet, tror jeg er kjempeviktig.. En stund så tenkte jeg at det var så viktig å forberede han litt på hva som kom neste dag.. så viste det seg jo at da på en måte.. fikk han litt for god tid til å planlegge littegranne ting… ja.. det ble nesten litt bedre at strukturen er fast, men vet ikke liksom riktig alt.. så det fant jeg ut at for han så var han for smart for det.. rett og slett… "

Nina: "(…) jeg bruke mye tid første ukene på å sette grenser for han.. "sånn får du ikke snakke til meg, det der vil ikke jeg høre i mine timer, jeg vil ikke høre sånt språk, jeg vil ikke se den oppførselen der, jeg vil ikke at du skal snoke i sekker.. " altså, ja... så han fikk fryktelig mye grenser av meg i den perioden vi ble kjent og jeg tror at det var litt nøkkelen til.. Det var ikke noe bevisst fra min side, jeg hadde ikke noe kunnskap om han annet enn det lille jeg hadde lest meg til, men uten at jeg visste, uten at det var en så veldig bevisst plan, så tror jeg det var nøkkelen til at det ble bra imellom oss.."

Caroline: "De følger min strategi at de skal… skulle til å si.. presse henne littegranne.. ikke lov til å sy puter under armene.. her skal det.. "vet du kan.. kommer tilbake litt senere.." så vi snakker litt sånn der strategier, hva man gjør da.. hvordan gjør man det og litt sånne ting.. så.. og det å være ganske klar og tydelig i beskjedene.. og ikke sånn.. dulle bort.. det får de ikke lov til.. så vi er veldig sånn enige om den der strategien der da.."

Lærerne viser her hvordan de opplever det som viktig å gjøre skolehverdagen forutsigbar for elevene. Dette gjør de blant annet ved å fortelle eleven hva som skulle foregå, gi tydelige beskjeder, ha en fast struktur på skoledagen, sette klare grenser og samkjøre regler og rammer med kollegaer. På den måten blir det enklere for elevene å vite hva de har å forholde seg til. De fleste elever vil ha nytte av at skoledagen har en fast struktur, slik at de har oversikt over hva som forventes av dem til en hver tid og i de ulike situasjonene (Drugli, 2012). For barn i tilknytningsvansker ville en slik forutsigbarhet og struktur med faste rammer være ekstra viktig, fordi uforutsigbarhet for disse elevene gjerne knyttes til fare (Haarklou, 1998). Dette gjør at de lettere blir utrygge og frustrert. Ettersom de i mindre grad enn andre elever har evne til å regulere egen frustrasjon når situasjonen oppleves utrygg, trenger de mer ytre rammer for å håndtere skolehverdagen på en god måte (Platz, 2010). Når ting er forutsigbart, kan eleven bruke energi på å utvikle sine ferdigheter framfor å bli overveldet av frykt og redsel for farer (Geddes, 2005). Da den affektive reguleringen legger grunnlag for utvikling av barnets evne til å forstå andre, vil elever med svekket affektiv regulering ha et dårligere utgangspunkt for å forstå andres oppførsel og reaksjoner (Brandtzæg et al., 2011). For å kunne forutse respons og oppførsel fra de rundt, vil elever i tilknytningsvansker derfor ha større behov for regelmessig og forutsigbar struktur og rutine (Geddes, 2005).

Nina er opptatt av forutsigbarhet og fast struktur i form av å ha tydelige regler og klare grenser for hva som er lov og ikke lov. Moen (2011) fremmer at dette vil være viktig for at relasjoner mellom lærer og elever skal være utviklingsstøttende. Bergin og Bergin (2009) hevder at læreren bør forklare regler, hvorfor de er slik som de er og tydeliggjøre konsekvenser av å bryte dem, framfor å true og bruke autoriteten sin til å skape kontroll. Gjennom å håndheve slike regler på en konsekvent og vennlig måte, kan det bidra til at det blir et positivt samspill i klasserommet. Reglene bør være tilpasset elevens alder, atferd og behov. At læreren tar tydelig styringen i klasserommet, blant annet med gode rutiner, klare regler, tydelige beskjeder og gode overganger, kan hjelpe eleven til å oppfatte sin hverdag som tryggere og mer forutsigbar (Drugli & Nordahl, 2013).

Slike ytre rammer for skoledagen som lærerne beskriver her, kan legge grunnlag for at elevene skal bli trygge på læreren og få tillit til læreren. Tillit ligger til grunn for utvikling av positive lærer-elev-relasjoner (Nordahl, 2002). Da elever i tilknytningsvansker har en grunnleggende mistillit til voksne, vil det å få tillit fra eleven ta lengre tid enn for andre elever. Det er derfor enda viktigere at læreren er konsekvent overfor eleven. Haarklou (1998) fremhever at glipp og feilskjær, uforutsigbare hendelser, spydige kommentarer eller manglende rutiner fra læreren overfor elever i tilknytningsvansker, kan tolkes som bekreftelser på at voksne ikke er til å stole på, og dermed vil tilliten svekkes. Tillit tar lang til å bygge opp, men det skal svært lite til for å rive den ned (Nordahl, 2002).

4.1.4 Å være proaktiv

Gjennom intervjuene kom lærerne flere ganger med eksempler på hvordan de jobbet proaktivt knyttet til elever i tilknytningsvansker. Å være proaktiv vil si å være i forkant. I møte med elever som viser tilknytningsvansker handler det om å legge til rette for at utrygge situasjoner og problemer ikke oppstår. På den måten kan man unngå en konfronterende situasjon der eleven ikke klarer å kontrollere sine følelser, eller lærer og elev kommer i konflikt. Proaktive strategier kan på denne måten være med å skape trygghet for elevene. Bergin og Bergin (2009) understreker at det å jobbe proaktivt i arbeidet med å fremme positive relasjoner til elever som viser tilknytningsvansker, kan være fruktbart. Line og Caroline beskriver hvordan de jobber proaktivt i møte med elevene ved oppstarten av skoledagen:

Line: "men ved starten på morgenen.. spesielt akkurat i det han kommer inn.. det å få tid aller, aller først.. hvis ikke så kunne det skjære seg etter første steg over dørstokken, hvis ingen var liksom der til å ta imot.. så da.. voksen da.. og det der med å være så tett på at man stopper det før en eventuelt konflikt.."

Caroline: "men oppstarten kan jo være veldig viktig da, for å få en god dag da.."

Både Line og Caroline uttrykker her betydningen av at elevene får en god start på dagen, og at de blir sett og tatt vare på i det de kommer på skolen. Line forteller hvordan hun har erfart at det er viktig å møte eleven i det han kommer til skolen, for å unngå at det oppstår konflikter. Sett i lys av tilknytningsteori vil dette være viktig for å skape trygghet for eleven. Noen elever som viser utrygg tilknytning, de som har et desorganisert tilknytningsmønster spesielt, har tilknytningssystemet på til en hver tid, og de tolker gjerne verden som fiendtlig (Brandtzæg et al., 2011). For disse elevene kan oppstarten på skoledagen, der alle elever samles i garderoben, føles utrygg og uforutsigbar. Når tilknytningssystemet er aktivert skal det mindre stimuli til for at eleven overveldes av følelser og det oppstår konflikter. Gjennom å være tilstede i det eleven kommer til skolen, enten det er i skolegården eller i garderobesituasjonen, viser lærerne at de er der for dem. Det kan bidra til at aktiviteten i elevens tilknytningssystem dempes. Når elevene føler seg trygge og tilknytningssystemet er av, vil de bli mer åpne for det som skal foregå på skolen. Drugli (2012) understreker at det bør være en klar start på skoledagen, der alle elevene blir sett og gjerne tatt i hånden. Dette er med på å legge grunnlaget for hvordan barnets skoledag blir, og det kan ha stor betydning for at eleven skal føle seg velkommen og trives på skolen. Fordi elever i tilknytningsvansker gjerne har liten tro på egen verdi (Brandtzæg et al., 2011), vil de i større grad enn andre være usikre på om de egentlig er velkommen, og de vil trenge bekreftelser gang på gang og over tid på at de er trygge, at noen ser dem og at de er velkommen.

Nina har erfaringer med en annen proaktiv strategi i arbeidet med eleven som viste tilknytningsvansker. Hun forteller:

Nina: "men få lov å være inne i friminuttet hvis han virkelig kjente på at det var en tøff dag.. men ikke uten videre.. det måtte avtales med meg, for han kunne lett lure noen til å få lov til å være inne av komforthensyn, men det å la han.. å gi han litt.. ja.. kan vi kalle det privilegier, eller litt sånn.. få lov til å ta en timeout hvis det var nødvendig.."

Nina forteller her om hvordan hun og eleven laget avtaler om privilegier og bruk av timeout[4]. Det å ta i bruk timeout kan være en proaktiv strategi i den forstand at eleven på forhånd har avtalt med læreren at dersom han kjenner at det blir behov for å gå ut av klasserommet på et tidspunkt, kan han få lov til det, uten at det gjøres noe stort nummer av det i klasserommet. Å

[4] I denne sammenhengen benytter Nina begrepet timeout i positiv forstand, som et privilegium for eleven og som noe eleven får lov til å gjøre. Ofte benyttes begrepet også som en straffemåte, men i denne sammenhengen velger jeg å benytte det slik Nina brukte det.

legge til rette for bruk av timeout kan være nyttig når konflikter begynner å bygge seg opp, enten fordi eleven føler seg utrygg i situasjonen, eller han kjenner at følelser han ikke er i stand til å kontrollere begynner å bygge seg opp (Geddes, 2005). Elever i tilknytningsvansker vil på grunn av svekket affektiv regulering, i mange tilfeller ha vansker med å styre sine følelser og reaksjoner (Hart & Schwartz, 2009). Ved å la eleven gå ut av klasserommet og til et rolig sted der han har mulighet for å roe seg ned, kan man unngå eskalerende konflikter. Dette beskytter læreren, de andre elevene og eleven selv fra ubehagelige opplevelser som kan skape frykt. Eleven kan komme inn igjen i klasserommet når han føler seg klar for det, og i ettertid kan læreren og eleven snakke rolig sammen om det som foregikk (Geddes, 2005). Geddes (2005) fremmer at gjennom å ha en god dialog i etterkant av slike hendelser, kan læreren forsøke å forstå eleven og hvorfor situasjonen førte til at eleven ble overveldet av følelser. Dette gir læreren et bedre utgangspunkt for å forsøke å unngå lignende situasjoner i fremtiden. Å benytte timeout på denne måten kan sees i sammenheng med bruk av hemmelige tegn mellom lærer og elev slik Overland (2007) beskriver. Tegnet avtales på forhånd, og når eleven bruker tegnet gjør det læreren oppmerksom på at nå er det noe som holder på å skje, og det gir eleven mulighet til å trekke seg fra situasjonen. Når eleven bruker tegnet kan det også gi et signal til læreren om at han selv burde endre atferd, dersom elevens problem kommer av noe læreren har sagt eller gjort. En slik måte å jobbe på kan hjelpe eleven til å bli bevisst på sine egne følelser og få en bedre kontroll over disse. Dette vil være viktig for elever som har svekket affektiv regulering og manglende impulskontroll. Når læreren og eleven har slike avtaler, kan det bidra til færre konfrontasjoner mellom dem, og dermed virke positivt på relasjonen mellom de to.

4.2 ”å tåle å stå der.. å stå han bi selv når han totalt avviste meg gang på gang..” - Å aldri gi opp

I tillegg til det å skape en trygg skolehverdag for elevene gjennom forutsigbarhet, trygge voksne og proaktive strategier, hadde lærerne erfaring med betydningen av å aldri gi opp. Bergin og Bergin (2009) understreker at det tar lang tid før elever generelt utvikler en trygg tilknytning til læreren, og at det tar enda lengre tid for barn som er i tilknytningsvansker. Derfor blir det å ikke gi opp helt avgjørende i møte med elever som viser tilknytningsvansker. Knyttet til dette sier Caroline blant annet: ”*ro og tålmodighet.. tålmodighet med stor t altså.. ja.. det er det.. og aldri gi opp, det å ha troen på eleven, det er veldig viktig..”* Dette samsvarer med Nordahl (2002) som hevder at for noen elever handler om utviklingen av positive relasjoner rett og slett om at læreren viser at hun aldri gir opp.

4.2.1 Å bli avvist

I møte med elever i tilknytningsvansker, hadde lærerne erfaringer med å bli avvist, og at elevene motsatte seg lærerens forsøk på å fremme positive relasjoner. Slik avvisning kan gjøre det utfordrende for læreren å ikke gi opp. Knyttet til egne erfaringer med å bli avvist forteller lærerne:

Nina: "Det å greie å stå i det.. å stå der stødig og vise at jeg er på hans parti på en måte, eller jeg er… ja, tåler all den motbøren som han gav… for det var ganske voldsomt.. (…) å takle trykket og stå i den stormen.. og tåle all den avvisningen, det syntes jeg var tøft.. ja, avvisning.. å tåle å stå der.. å stå han bi selv når han totalt avviste meg gang på gang.."

Caroline: "Jeg jobber masse.. nøkkelen for å komme gjennom.. for at jeg hadde jo den eleven i et halvt år før eleven så på meg.. og nøkkelen da fant jeg ut.. var humor, for den eleven har fantastisk humor.."

Line: "Jeg hadde jo et kjempehåp om at et skift sånn, lærerskifte da.. at det kanskje kunne være noe med kjemien med meg.. og at det kunne gjøre at noen ting løsnet. En annen måte å angripe det på nå når han er litt eldre.. så viser det seg at det er jo ikke det.."

Lærerne beskriver her hvordan de på ulike måter hadde erfaringer med at det å fremme relasjoner til elever i tilknytningsvansker kunne ta lang tid, og at det å bli avvist av elevene var en del av hverdagen. For Caroline sin del tok det et halvt år før eleven i det hele tatt så på henne, og ut fra det blir det tydelig at relasjonsbyggingen tok lang tid. Likevel forsøker hun heller å finne nye innfallsvinkler til å få kontakt med eleven, enn å la seg friste til å gi opp. Hun hadde erfart at det var humor som var nøkkelen for å komme gjennom til denne eleven, men dette vil være forskjellig fra elev til elev. Slike avvisninger fra elever har ifølge tilknytningsteori sammenheng med at for noen barn i tilknytningsvansker, spesielt elever som viser et utrygt unnvikende tilknytningsmønster, kan de indre arbeidsmodellene være preget av erfaringer med avvisning. (Ainsworth et al., 1978; Hart & Schwartz, 2009). De indre arbeidsmodellene deres gir dem forestillinger om at det er slik samspill foregår. Barn som avviser voksne regner med å bli avvist tilbake, fordi slike erfaringer er mer kjent for barnet enn det å bli tatt vare på og vist omsorg. Det som er kjent føles trygt, og fordi avvisning er det barnet kjenner til vil avvisningsopplevelsen fra læreren gi en slags trygghetsfølelse. Et barn som er vant med å bli avvist, vil derfor gjøre hva det kan for å også bli avvist av læreren. Dette vil spesielt være tydelig når barnet ikke føler seg trygt. Da kan barnet bruke avvisning for å kjenne på en følelse som er trygg og kjent, og få en følelse av kontroll over situasjonen. Dette er ubevisste prosesser hos barnet (Drugli & Nordahl, 2013; Haarklou, 1998). Drugli og Nordahl (2013) understreker at læreren må være klar over dette for at det skal være enklere å forholde seg til avvisningen. Hvis ikke læreren er bevisst på og forstår bakgrunnen for slik avvisning, kan det føre til utvikling av negative relasjoner mellom lærer og elev. Line forteller

at hun hadde erfart at det å få en positiv relasjon til eleven tok lang tid. Hun ble etter hvert usikker på om det var noe spesielt med henne som gjorde at det ikke var mulig å fremme en positiv relasjon til den eleven. Platz (2010) legger vekt på betydningen av at læreren klarer å knytte avvisning til problemer hos eleven, og ikke til en selv, men forsøker å forstå elevens situasjon. Dette kan bidra til at man som lærer klarer å handle mer hensiktsmessig og tolerere mer når man opplever å bli avvist.

Nina forteller også om hvordan hun hadde erfart at eleven gang på gang avviste henne. I møte med denne avvisningen opplevde hun det som viktig å vise eleven at hun var på hans side og ikke gav opp uansett hvor mange ganger det skjedde. Hafstad og Øvreeide (1998) understreker nettopp betydningen av at læreren ikke bekrefter elevens avvisningserfaringer, men heller viser at de er stabile og trygge i relasjonen i møte med elever som har erfaringer med å bli avvist. Det å oppleve dag etter dag å bli avvist av elever, og ikke føle at man slipper inn på og får kontakt, kan være krevende for lærere. Det krever derfor stor innsats (Platz, 2010). Nina forteller at hun personlig syntes at det var utfordrende å oppleve å bli avvist gang på gang av eleven i tilknytningsvansker, men at hun likevel la vekt på å vise eleven at hun var der for han uansett. Hafstad og Øvreeide (1998) sier det ikke er unormalt at lærere trekker seg unna og unngår å ta initiativ til å ta kontakt med elever som de forventer at ikke kommer til å gi respons eller slippe dem inn, for å unngå å bli avvist selv. Lærernes i denne studien viser derimot gjennom sine fortellinger at de ikke gir opp, og at de ønsker å jobbe med å fremme positive relasjoner til elevene selv om de blir avvist.

4.2.2 Å bry seg om elevene

Lærerne viste gjennom sine fortellinger at de brydde seg om elevene, gav litt av seg selv i møte med dem og var personlig engasjert i det som foregikk rundt elevene. Det å bry seg om elevene synes ut fra lærernes fortellinger å være viktig for at de skulle klare å være tilgjengelig for eleven og aldri gi opp. Å bry seg om elevene handler i første omgang om å se dem og verdsette dem for den de er (Spurkeland, 2011). Nina forteller hvordan hun hadde erfart at det å bry seg om eleven og se den enkelte elev, hadde stor betydning for eleven:

Nina: "Den dagen han fikk vitnemålet og hadde avslutningsseremoni og sånn så måtte jo jeg opp og si dem noen takkens ord.. og selv om jeg ikke var læreren deres i tiende, så var jeg jo oppe og gjorde det, og så stod de der på scenen på rekke og rad, og så gikk jeg og gav hver og en av dem en klem, og når jeg kom til han så måtte jeg stå.. så holdt han meg ekstra lenge og så sa han "takk, takk, takk, takk, takk, takk, for at du så meg, takk for at du så meg, takk, takk" altså.. ja.. han ville ikke slippe meg.. så det går an å få betydning i en sånn gutt sitt liv.."

Dette sitatet viser på den ene siden at Nina brydde seg om elevene sine, ved at hun holdt tale til dem selv om hun ikke lenger var læreren deres. På den andre siden viser det hvordan Nina hadde erfart at gjennom å aldri gi seg, å klare å stå i den vanskelige situasjonen over lengre tid hadde hun fått betydning i den eleven sitt liv. Utsagnet hans viser hvor viktig det var at læreren brydde seg om han, og at hun viste det gjennom at han ble sett og respektert for den han var. Det at elever opplever at de blir likt og tatt vare på, av minst én person, har stor betydning for elevenes opplevelse av trygghet og selvfølelse i skolen (Havik, 2003). Lærerne viser også gjennom flere andre sitater at de bryr seg om elevene:

Line: "Jeg får vondt i meg egentlig.. jeg får veldig, veldig.. ah.. veldig.. Jeg synes det er synd at ikke jeg kan mer.. det er rett og slett det.. så tilkortkommenhet.. og jeg kunne når som helst ha liksom hatt han hjemme på besøk eller noe sånt.. Det vet jeg hadde fungert, og det er sånn som pappa sier, at han ser jo ikke de tingene for det er ikke i.. Det er en som jeg faktisk ville ha stolt på, sånn at jeg får veldig vondt for han.. Jeg synes det er synd ikke man kan på en måte sette inn de tiltakene som… jeg mener.. Det er liksom ikke tull at jeg tenker at han må ha terapi.. ikke planer, ikke.. så jeg er veldig frustrert på hans vegne og.. og får vondt av han.. så nå.. nå når de prøver igjen.. så har jeg bare sagt at jeg står i vitneboksen altså med de tingene her for jeg synes det er så alvorlig at ikke det kan liksom lyttes til vi som har jobbet så tett.. og faktisk har 20 års erfaring, og det her er det mest ekstreme.. og så lukker man saken.. at man tør altså.. om ti år.. om det er noe kriminelt et eller annet som den gutten her utfører så skal hvertfall jeg stå i vitneboksen og si at det her.. det var ikke hans skyld altså.."

Nina: "Jeg ble glad i han, jeg ble oppriktig glad i han, det var ikke.. altså jeg trengte ikke å spille noen ting, jeg ble glad i han og jeg satte pris på han.. og det er klart det hjelper jo på... samtidig som jeg tror jeg klarte å ikke bli glad i han som en mor liksom at.. jeg klarte å hoppe unna, han rammet meg ikke når han prøvde å ramme meg, og når han prøvde å såre meg så ble ikke jeg såret fordi at jeg var glad i han, men jeg var glad i han som en lærer og ikke som en mor.. Så jeg tror kanskje jeg fant den rollen som var nødvendig å ha for at det skulle lykkes.."

Caroline: "Ja.. mora skryter jo av meg da for å si det sånn, og er veldig fornøyd med meg.. og gav beskjed om at hvis ikke jeg fikk lov til å være læreren hennes neste år så skulle hun sette seg på kontoret til rektor, og det er litt sånn.. klart sånne ting er.. jeg hadde kommet til å sitte der jeg også hvis ikke jeg hadde fått lov til å være det, så vi hadde sittet der sammen da, jeg og mor da.. ja.. "

Sitatene over viser hvordan lærerne uttrykker at de bryr seg om elevene, at de er involvert i elevens liv og er opptatt av deres framtid. Nina viser dette ved å si at hun ble oppriktig glad i eleven, mens Line blant annet forteller at hun får vondt inni seg når hun tenker på at eleven ikke fikk den hjelpen han trengte. Caroline på sin side viser sitt engasjement for eleven ved at hun ville protestert dersom hun ikke fikk fortsette som lærer til eleven. Noddings (1992) argumenterer for at skolens viktigste oppgave er nettopp det å bry seg om elevene, og understreker at det å bry seg om noen er en måte å være i relasjon med dem på, ikke en rekke punkter som følges. Når lærerne bryr seg om elevene, er det mer enn bare en profesjonell og kjølig holdning, men det handler om å investere i positive følelser overfor den enkelte elev og ønske å bli kjent med elevene på et mer personlig plan (Spurkeland, 2011). Nina beskriver hvordan hun opplevde at det at hun ble oppriktig glad i eleven og ikke trengte å spille en rolle var noe som hadde stor betydning for at den relasjonen hun fikk med eleven til slutt ble bra.

Nordahl (i Drugli, 2012) legger vekt på at kjernen i en god relasjon handler om å tillate seg å være mennesker og legge av seg noen av de rollene man spiller. Det er gjennom medmenneskelighet at lærere når fram til elevene sine, for elever kan lett gjennomskue overflatisk omsorg (Platz, 2010; Spurkeland, 2011).

Line og Caroline viser gjennom sitatene at de er involvert og engasjert i elevens liv, og begge forteller at de ville gått langt ut over det som egentlig er lærerens rolle for å hjelpe eleven. Når lærerne er engasjert i eleven på denne måten vil elevene merke det, og det vil naturligvis ha betydning for å kunne opprette nære lærer-elev-relasjoner. Bergin og Bergin (2009) fremhever at for at det skal oppstå en trygg lærer-elev-relasjon må læreren være involvert i elevens liv, være sensitiv, vise varme og ha positive opplevelser sammen med eleven. Det synes dermed ikke å være mulig å få en god relasjon til elevene dersom man ikke viser genuin interesse for dem og bryr seg om dem. For barn i tilknytningsvansker vil dette være ekstra viktig da de gjerne har en oppfatning av seg selv som lite verdt og en som ingen bryr seg om (Brandtzæg et al., 2011). Knyttet til dette hadde Nina erfart at eleven ønsket å teste ut om noen brydde seg om han:

Nina: "(...) da hadde han gått opp på taket på denne her høye bygningen her for å se om noen ble redd for han.. det var det han sa.. han gikk opp på taket når det var friminutt.. han klarte å komme seg opp på loftet og ut av et takvindu og opp på taket.. og det han sa det var; jo det var for å teste om medelevene brydde seg om han.."

Elevens tidligere relasjonserfaringer legger grunnlag for hva slags oppfatning eleven har av seg selv. Dersom eleven har opplevd å ikke få den omsorgen han behøver, vil det kunne føre til at eleven opplever seg selv som lite verdt (Brandtzæg et al., 2011). Da vil eleven jevnlig søke bekreftelser på at noen bryr seg og at det er noe verdt, gjennom blant annet å vise slike ekstreme atferdsuttrykk. Elever i tilknytningsvansker har gjerne ikke klare oppfatninger av seg selv og er ambivalent i sin relasjon til andre (Bergin & Bergin, 2009). Denne eleven viser dette ved at han på den ene siden avviser alle forsøk på kontakt og relasjon fra andre, og på den andre siden søker oppmerksomhet og bekreftelse på at noen bryr seg likevel.

Samtidig som det å tillate seg å bry seg om elevene, synes viktig for at lærerne skal klare å aldri gi opp, kan det også skape utfordringer for læreren fordi elevens vansker da berører læreren på et mer personlig plan. Det å kunne bevare seg selv i møte med elever som utfordrer, er en viktig del av relasjonskompetansen (Møller, 2008). Nina beskriver hvordan det var viktig for henne at hun ble glad i eleven som en lærer og ikke som en mor, og at dette

skillet var avgjørende for henne i møte med eleven. På den måten kunne hun distansere seg fra de tingene eleven forsøkte å ramme henne med. Dersom lærere ikke klarer å holde denne distansen, vil det være større sannsynlighet for at læreren blir utbrent (Platz, 2010). Lærerne hadde videre erfart at det var viktig å klare å holde fokus på eleven, og ikke ta det personlig når eleven avviste, ble sint eller forsøkte å ramme læreren på andre måter:

Nina: "Å la det skli det litt forbi, ikke ta ting personlig, ikke ta innover seg ting, ikke ta så veldig med seg hjem ting.. det har jeg ikke alltid klart, men jeg tror det… i den grad jeg klarte det, så var det med på å gjøre.. altså den.. ja.. også tror jeg at det er en egenskap som er litt lurt å ha.."

Line: "ikke ta det personlig.. ikke minst.. det handler ikke om meg som person.. det handler om ungen da.. det handler om eleven.."

I sitatene over viser lærerne at de legger vekt på nettopp det å ikke ta elevens atferd så personlig. Line er opptatt av at det er eleven som skal være i fokus, og at det å hjelpe eleven er det viktigste. Platz (2010) sier at det handler om å rette fokus bort fra seg selv og over på hvordan man kan hjelpe eleven på en best mulig måte. I et relasjonelt perspektiv betyr det at læreren må forsøke å se hvilke faktorer rundt eleven som påvirker elevens atferd, og hvordan forandring i miljøene rundt kan virke positivt inn på elevens utvikling. Ninas beskrivelse av det å "la ting skli litt forbi", ikke ta med seg alt hjem og gruble over det, synliggjør hvordan hun forsøker å ikke ta elevens atferd personlig. Overland (2007) understreker at det å ikke ta elevens oppførsel personlig er viktig fordi læreren i det hun tar det personlig kan miste kontrollen over egne følelser, noe som lett kan føre til en konfrontasjon med eleven. Det vil være negativt for relasjonen med eleven.

4.2.3 Å ha tro på elevene

Lærerne fremmet videre viktigheten av å ha tro på elevene. Det gjorde de blant annet ved å legge vekt på elevens muligheter og potensial og gjennom å ha forventninger til eleven. Disse momentene synes ut fra lærernes fortellinger, å være av betydning for at lærerne skulle klare å aldri gi opp. Spurkeland (2011) sier at "et positivt menneskesyn gjør at troen på det gode overskygger det destruktive" (s. 43). Lærerne viser på ulike måter at de har et positivt menneskesyn og har fokus på det positive i hver enkelt elev:

Line: "I og med at har var så veldig glad i å lese og så er jeg skolebibliotekar, så brukte jeg han som en.. bokanmelder.. som kunne gi meg litt tips om litteratur jeg burde kjøpe inn. Jeg kjøpte jo en del bøker og så fikk jeg han til å se gjennom dem først før jeg registrerte dem og stemplet dem.. han skrev litt anmeldelser som jeg kunne lese opp for lærerne.. for eksempel.. gjorde litt sånne ting (…) da hvertfall følte jeg at jeg brukte de sterke sidene hans til noe som liksom var ordentlig da…"

Caroline: "Jeg stiller krav til henne.. det er ikke noe sånn stakkars deg, her får ikke du til.. må slipp det du. Jeg bruker å si at det her vet jeg at du får til, kommer jeg tilbake om noen minutter, så ser jeg om du har gjort det,

og da har hun gjort gjerne den og så tre oppgaver til.. så min filosofi er at elever som strever kanskje må jobbe enda mer.. "

Nina: "Jeg satte ofte ord på at jeg syntes han var en ålreit fyr.. og han godtok jo ikke det, han mente jo at jeg løy, men jeg var ganske nøye med å ofte sette ord på at jeg satte pris på han og at jeg syntes han var en fin fyr, og at jeg syntes jeg lærte mye av å være sammen med han.. og også sånn faglig.. å jobbe seriøst faglig med han og.. han var en veldig sånn reflektert type.. var vant til å gå i terapi.. vant til å reflektere mye og sånn så.. interessant å ha han i timen, det ble interessante diskusjoner i klassen og det var jeg også ganske sånn bevisst på.. på å si til han at han brakte noe positivt med seg inn i klassen.. så jeg brukte mye energi på å si han sannheten når det gjaldt de positive tingene om seg selv.."

Line: "Forventning selvfølgelig da.. forventninger i forhold til det den er i stand til å klare da.. en lærer som klarer å se akkurat hvilken utviklingssone akkurat den eleven er i både sosialt og faglig.."

Lærerne uttrykker her hvordan de i møte med elever som viser tilknytningsvansker, er opptatt av å hjelpe elevene til å se sine egne sterke sider og få tro på sine egne muligheter. Det gjør de både gjennom å stille krav til elevene, fortelle elevene det positive om dem selv og bruke elevenes sterke sider til noe positivt. Lærerne synes å ha en grunnleggende tro på elevenes potensial for læring og utvikling. Dette kan sees i sammenheng med en myndiggjørende praksis, som legger vekt på det å tilrettelegge for elevens utvikling og vekst ved å styrke elevens ferdigheter, legge vekt på elevens muligheter og anerkjenne deres valg som viktige. Myndiggjørende praksis har som mål å styrke selvfølelsen og opplevelse av mestring hos elevene (Lassen, 2012). I møte med elever i tilknytningsvansker vil dette være spesielt viktig da barn i tilknytningsvansker kan ha indre arbeidsmodeller som gir dem en negativ oppfatning av egne evner og egen verdi. Derfor har barn i tilknytningsvansker gjerne liten tro på egne evner til å mestre, både når det gjelder det faglige og det sosiale (Brandtzæg et al., 2011; Hart & Schwartz, 2009). Dette gjør at det blir spesielt viktig å legge til rette for mestringsopplevelser for disse elevene. Line forteller at hun ønsker å legge til rette for at eleven får ta i bruk sine ressurser og det han er god på i skolesammenheng for å gi han en opplevelse av mestring og mulighet for å få tro på seg selv. Spurkeland (2011) sier at en lærer som har tro på endring og utvikling hos elevene ikke vil gi opp, men gå aktivt inn for å finne og fremheve de positive sidene ved eleven og la disse være i fokus i relasjonen, slik som Line viser at hun gjør her. Det å anerkjenne og synliggjøre barnets initiativer på deres betingelser, er en del av relasjonskompetansen (Møller, 2008). Barn har behov for positiv verdsetting og synliggjøring av det de selv er flinke til, og i dette ligger det at elever i sosiale og emosjonelle vansker også skal oppleve mestring (Nordahl et al., 2005).

Nina betegner en myndiggjørende praksis for å bygge opp elevens tro på seg selv gjennom å fortelle eleven at hun setter pris på ham som person, og at han har noe å bidra med faglig. På

tross av at hun opplevde at eleven ikke hadde tillit til det hun sa, fortsatte hun å fortelle ham de positive tingene om ham selv. Dette vil være viktig for å ha mulighet til å påvirke elevens indre arbeidsmodeller. Ifølge tilknytningsteori er det mulig å endre de indre arbeidsmodellene dersom læreren er sensitiv og fungerer på en hensiktsmessig måte overfor eleven over tid (Drugli, 2012). Når læreren over tid viser at hun har en positiv innstiling til eleven og har tro på deres muligheter for utvikling, kan det føre til en endring i elevens oppfatning av seg selv og av verden rundt. Dette kan legge til rette for at elevens egne krefter til videre utvikling forløses. Dermed vil det å fokusere på myndiggjøring være viktig for å oppfylle formålsparagrafens krav om at eleven gjennom skolen skal utvikle kunnskaper og evner som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv. Løgstrup (1956) hevder at "Den enkelte har aldri med et andet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd" (s. 25). Læreren har i så måte en etisk forpliktelse og et ansvar for å hjelpe eleven til en positiv utvikling.

Både Line og Caroline viser at de har tro på elevene gjennom å ha forventninger og stille krav til dem. Ifølge Drugli og Nordahl (2013) ønsker elever at det stilles krav og forventninger til dem, ut fra deres forutsetninger, og at dette har betydning for relasjonen mellom lærer og elev. Bergin og Bergin (2009) hevder at det å ha høye forventninger til elevene, kan styrke tilknytningen mellom lærer og elev, fordi læreren gjennom høye forventninger viser at hun bryr seg om at elevene skal lykkes på skolen. Når elevene over tid opplever at læreren har tro på deres muligheter til å mestre, og at de faktisk mestrer de forventningene de stilles overfor, kan læreren være med på endre elevens oppfatning av seg selv som dårlig og bidra til at eleven får økt tillit til egne evner og tro på egne muligheter (Platz, 2010). Line presiserer at forventningene må legges ut fra hva eleven faktisk er i stand til å klare. Dette understrekes av Manger (2009) som sier at læreren må sette seg godt inn i hva elevene faktisk er i stand til å klare før de forsøker å overtale dem til å prøve og forvente at de skal klare det. Dersom læreren forventer at eleven skal mestre oppgaver som ligger utenfor deres ferdighetsnivå, kan det føre til nederlag og liten tro på egen evne til å mestre. Elevenes tro på seg selv, kan ha betydning for evnen til å samhandle og gå inn i nære relasjoner med andre, og dermed vil arbeid med myndiggjøring ha betydning for utvikling av positive lærer-elev-relasjoner (Spurkeland, 2011).

Lærerne i denne studien var ikke bare opptatt av å vise overfor elevene selv at de hadde troen på dem. De var også opptatt av å vise det overfor de andre elevene i klassen at de hadde tro på

elevene i tilknytningsvansker. Barn påvirkes av lærerens oppfatning av den enkelte elev. Elevene ser ut til å bruke læreren som referanseramme når de gjør seg opp en mening om sine medelever. Derfor er det helt avgjørende at læreren møter alle elever på en positiv og respektfull måte (Drugli, 2012). Dette var noe alle lærerne snakket om, men Caroline var spesielt opptatt av det å fremheve elevens positive sider overfor de andre elevene:

Caroline: "Vi lærere har jo veldig, veldig stor makt, så hvis man driver med framsnakk og prøver å styrke den elevens posisjon i forhold til de andre elevene.. for det at selv om vi har stor makt så er det jo jevnaldrende som har størst påvirkning i forhold til hva de sier og sånne ting da. Så det var jo på en måte å prøve å finne noe positivt med alle elevene, og hun har aldri gjort feil i leksene sine. Det har bestandig vært riktig… så da husker jeg at jeg tok og sa at jeg.. Vi skulle gå gjennom leksa så gikk jeg bort til henne og så sa jeg høyt foran resten av gruppa at: "Jeg låner lekseboka di jeg", sa jeg, "for jeg vet at den her er riktig, for du har jo aldri feil i leksene dine du" så tok jeg den med meg og så brukte jeg den som fasit da og da var det sånn; "Ah.. har hun aldri feil?" "Nei, det har ikke jeg opplevd i hvertfall" Så litt sånn gjøre det litt sånn da.. For det handler jo mye om den relasjonen de har til andre og få dem.. på en måte å få noe positivt tilbake."

Caroline fremhever her viktigheten av framsnakk og det å stille eleven i et godt lys overfor de andre elevene i klassen. Lærer-elev-relasjoner påvirker hvordan relasjonene elevene imellom fungerer. Elever som har en positiv relasjon til læreren er bedre likt av medelevene (Drugli & Nordahl, 2013). Læreren blir en rollemodell som elevene ser opp til. Dersom en lærer viser foran de andre elevene at det er en elev hun har en dårlig relasjon til, vil det gå utover elevens relasjoner med de andre elevene i klassen. Caroline legger vekt på at de jevnaldrende og elevens sosiale status har stor betydning for elevens oppfatning av seg selv, og at elevene speiler seg i de jevnaldrende. Nordahl (2002) hevder at dette vil være spesielt viktig i ungdomsårene. Caroline er derfor opptatt av at de andre elevene skal få et positivt inntrykk av eleven, slik at eleven kan oppleve seg selv som verdifull og verdt å være sammen med i møte med de jevnaldrende. For at framsnakk skal oppleves positivt både for den eleven det bli rettet mot og de andre elevene, vil det være nødvendig å ha jobbet for et læringsmiljø der det er greit å være flink og der det å få skryt fra læreren oppfattes som noe positivt for alle elevene i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

4.2.4 Å nullstille og gi nye muligheter

Svekket evne til affektiv regulering kan føre til at barn i tilknytningsvansker viser atferdsuttrykk som i lærernes øyne ikke er bra. For å aldri gi opp i møte med elever som viser tilknytningsvansker, hadde lærerne i den sammenheng erfart at det var viktig å kunne nullstille og gi elevene nye muligheter når noe gikk galt. Lærerne forteller:

Caroline: ".. og så la dem få starte på nytt igjen hvis det går galt.. Hvis det skjer noe galt så "okei, det var det som skjedde i går, men nå starter vi på nytt igjen, jobber vi framover igjen, prøver på nytt igjen.." Man er på

skolen for å lære også.. mange forskjellige ting, ikke bare matematikk og norsk, men kanskje å være litt uheldig innimellom.."

Line: "..ellers så var det jo veldig mye det å nullstille hele tiden da.. "ja, ja, du hoppet ut vinduet der ja, men nå.. i morgen er det en ny dag.." og det med å skjønne at… ha litt tro på at ikke… ja.. nei, hva skal jeg si… ståpåviljen da.. er på en måte.. kreativiteten og evnen til både å nullstille deg selv i forhold til å prøve noe nytt neste dag, brette opp armene igjen… og også nullstille i forhold til ungen.. ikke bære nag.. ikke tro at ungen dveler ved ting… Det å ha evnen til å tenke at det står han ikke for. Det er ikke det som er ungen egentlig. Det er noe som skygger for.. og jeg synes at det å forklare dette til assistenter eller andre voksne som skal rundt.. han blir pushet og vi vet ikke hva som pusher han.. og når han har vippet over, så har han vippet over.. Det er ikke mulig å rasjonalisere noe som helst.. og det å da skjønne at man må nullstille i forhold til han.. må få han ut igjen neste dag eller neste time eller etter friminuttet.. at ikke man sitter og liksom graver seg ned i det som er ferdig.. det tror jeg er den viktigste egenskapen… det å alltid gi en ny sjanse."

Nina: "..særlig det med å gi nye muligheter… aldri gi inntrykk av at han har ødelagt alt.. se fremover.. starte med blanke ark hver eneste dag.. aldri gi noen som helst form for bekreftelse på at hans teori om at ingen tåler han stemmer.."

Lærerne uttrykker her at de har erfart at det er viktig å ha evnen til å nullstille i forhold til elever som viser tilknytningsvansker. De legger vekt på å ikke bebreide eleven for det som har skjedd eller holde fast ved det, men heller forsøke å se framover og gi nye muligheter til å mestre. Ved å nullstille og se framover kan lærerne sørge for å ikke gi elevene bekreftelse på at deres indre arbeidsmodeller stemmer, men heller gi dem nye erfaringer knyttet til sin opplevelse av både seg selv og omverden. Caroline forteller at hun er opptatt av at det skal være rom for elevene til å gjøre feil på skolen. Det å gjøre feil skal ikke være et nederlag, men noe eleven kan lære av. Dermed vil det å gjøre feil være en del av læringsprosessen. Det kan dreie seg om både faglige og sosiale problemer, og det kan være samme problem en rekke ganger. Platz (2010) understreker at barn som er i sosiale og emosjonelle vansker gjerne har en langsom utvikling og at man derfor må starte på nytt mange ganger.

Nina legger vekt på å hele tiden gi eleven nye muligheter, og ikke bekrefte overfor eleven at hans oppfatning av verden stemmer. Ut fra hennes fortelling kan det virke som elevens indre arbeidsmodeller er preget av et negativt syn på seg selv, manglende tillit til voksne, en forventning om å bli sviktet eller at læreren skal slutte å bry seg om han. Negativ atferd som eleven viser kan dermed være et uttrykk for å teste om læreren faktisk bryr seg om han. Tanker som "Liker læreren meg nå?" og "Hva hvis jeg gjør sånn?" kan være bakgrunn for atferden. Gjennom negativ atferd søker eleven å få bekreftet det negative bildet han har av seg selv og verden rundt. Det er trygt å få bekreftelse på den oppfatningen man har av verden, men lærerens oppgave blir da å ikke bekrefte dette. Elever i tilknytningsvansker trenger erfaringer som bekrefter at uansett hva de gjør, så er læreren der og bryr seg om dem (Platz, 2010). Dermed synes det å være avgjørende at læreren klarer å nullstille, la eleven starte med

blanke ark og møte eleven med en positiv innstilling uansett hva det gjør. Læreren må vise at de setter pris på barnet for det det er og ikke for de tingene de gjør (Haarklou, 1998).

Line forteller hvordan hun i møte med eleven forsøker å fokusere på å ikke dvele ved ting eller bære nag overfor eleven, men gi han nye sjanser og muligheter hver eneste dag. Dette står i kontrast til Hafstad og Øvreeide (1998) som beskriver hvordan omgivelsene i møte med elever som viser sosialt uakseptabel atferd, gjerne forventer samme atferd i framtiden også. Dermed blir det et negativt fokus, som fører til at barnet enten gir opp eller forsterker sine forsøk på å bli sett. Det er lett å komme inn i negative relasjonsmønstre der fokus legges på hva barnet ikke skal gjøre, fremfor hva barnet skal gjøre. Problemet er at mennesker i stor grad blir slik som man blir sett og beskrevet av omgivelsene. Line beskriver derimot at hun opplever at det ikke er den negative atferden som egentlig er eleven, og alle lærerne i denne studien la vekt på viktigheten av å nullstille og gi nye muligheter, og ikke henge seg opp i det som hadde vært, men å se framover. De var opptatt av å vise elevene at de står dem bi og er der for dem uansett hva de gjør, uansett om de trår feil. Knyttet til tilknytningsteori som fremhever at elever som viser utrygg tilknytning, gjerne har svekket affektiv regulering, vil dette være nødvendig da atferden eleven viser kommer av at eleven ikke har lært seg å regulere sine egne følelser og at tidligere erfaringer som har vært truende har gjort at amygdala reagerer raskere (Brandtzæg et al., 2011). Dermed vil det som lærerne fremhever være viktig å ikke legge skylden på elevene, men heller hjelpe dem til å prøve igjen.

4.2.5 Å tilpasse og normalisere[5]

Alle elever har krav på få en undervisning som er tilpasset sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, (1998), §1-3). Det kan handle om både faglige og sosiale tilpasninger. Spurkeland (2011) sier at for å tilrettelegge på en best mulig måte, må læreren tørre å nærme seg enkeltmennesket bak elevatferden, se hele eleven og se det unike ved hver enkel elev. Lærerne i denne studien uttrykte på den ene siden at de opplevde det som viktig å tilpasse undervisningen og skolehverdagen etter elevens forutsetninger. Samtidig var lærerne opptatt av å forsøke å normalisere eleven både i forhold til elevens syn på seg selv og omverdens syn på eleven. Barn og unge som har mange risikofaktorer knyttet til livet sitt, har større

[5] Da lærerne i studien benyttet begrepet normalisere, har jeg også, av hensyn til det emiske perspektivet, valgt å bruke dette. Jeg benytter det her ut fra det innholdet lærerne la i det, som handlet om at de ønsket å minimere konsekvensene av vanskene til eleven. Jeg kommer derfor ikke til å gå inn i en diskusjon om normalitetsbegrepet knyttet til hva som er normalt og hvem som setter rammer for hva som er normalt.

sannsynlighet for å få en skjev utvikling (Nordahl, 2002). Gjennom lærernes fortellinger synes det som de ønsker å hindre en slik skjev utvikling ved å sette fokus på elevens utviklingspotensial, og samtidig bidra til at eleven utvikler evne til å mestre sitt eget liv, slik formålsparagrafen uttrykker:

Nina: "Jeg tror det hadde mye å si for forholdet mellom oss at han opplevde at jeg behandlet han så normalt som mulig… at samme reglene gjaldt for han og samme… ja.. han fikk også anmerkning hvis han.. ja… Jeg tror at det styrket forholdet vårt. Jeg tror han fort ville oppdaget det hvis jeg hadde brukt silkehansker på han eller tatt andre hensyn eller sånn, for da ville han ha mye lettere tror jeg følt at… ja, det som han ville ha kalt et spill.. Så den ektheten eller det at han så at jeg faktisk ble… Jeg var jo mye oftere sint på han enn noen andre fordi det var jo nødvendig og han oppførte seg jo sånn at… Jeg ble jo faktisk sint… Andre elever blir jeg ikke så ofte sint på, jeg kan bli streng eller bli sånn… men han ble jeg fryktelig ofte veldig sint på, for han klarte å få meg sint.. ja… jeg tror det var bare positivt… altså det at han så at jeg reagerte normalt og naturlig på hans oppførsel var nødvendig for at han skulle få et normalisert syn på seg selv.."

Caroline: "Kanskje at den eleven er kanskje ekstra sårbar på ting som den ikke får til i forhold til de andre.. at man er veldig oppmerksom på at.. ikke gjør foran resten av gruppen ting som du vet at den eleven er dårlig til da.. men når den eleven rekker opp hånda og vil si noen ting, la den få lov til å svare og.. ja.. men på en måte normalisere eleven mest mulig.. ja.. overfor de andre da.. også overfor seg selv også for det går jo hele tiden på selvbildet da.. den eleven er fullstendig klar over at den eleven er annerledes.. ja.. og det handler om.. på bakgrunn av tilbakemeldinger hun får fra andre også av lærere, men at vi passer på at.. prøver å gjøre det mest mulig usynlig da for å si det sånn.."

Line: "Det ble fort klart at en regel er ikke en regel.. rettferdighet er ulikhet.. det er ut fra ulike behov, for de så jo med en gang at han hadde jo.. han fulgte jo ikke trivselsreglene og sanksjonene ble jo ikke bestandig det samme.. sånn at jeg har sagt.. høyt i den gruppen og på hele det trinnet også er at "ja, men han har noen andre mål, jobbet mot noe annet" og.. fått også dem.. de er viktige.. de rundt er viktig nå skal vi hjelpe han også.. han skal jobb.. tilslutt jobbe mot det samme men.."

Nina og Caroline viser her at de legger vekt på å normalisere eleven og at det er viktig for elevens syn på seg selv. Ifølge teori om symbolsk interaksjonisme dannes et individs oppfatning av seg selv gjennom de vurderinger andre gir av individet. Gjennom sosiale erfaringer blir individets atferd vurdert og tolket av andre. Individet tolker reaksjonen til de andre, og disse tilbakemeldingene og vurderingene vil påvirke og legge grunnlag for endringer i individets personlighet og oppfatning av seg selv. I skolen vil personer som står eleven nær, slik som både lærere og jevnaldrende gjør, ha spesielt stor betydning i forhold til utviklingen av elevens syn på seg selv (Mead, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Caroline forteller at hun legger vekt på å gjøre tilpasninger for å usynliggjøre de vanskene eleven har, både overfor eleven selv og overfor medelevene. På den måten er tilpasning og normalisering sterkt knyttet sammen. Ved at læreren gjør tilpasninger, vil ikke vanskene være så åpenbare, og eleven vil ikke til stadighet bli minnet om sine vansker, men kan oppleve seg selv om en "normal" elev. Nordahl et al. (2005) understreker at i møte med elever i sosiale og emosjonelle vansker kan ikke normalitet forstås som det som er gjennomsnittlig. Det må

derimot legges vekt på ulikhet og forskjellighet. Det handler om å verdsette og skape rom for forskjellighet ved å ta hensyn til elevenes forutsetninger, og som Caroline beskriver, legge vekt på det eleven mestrer. Berg (2008) understreker betydningen av at fokuset ikke rettes mot det spesielle og utfordrende i møte med barn som viser vansker. Eleven kan ikke bare sees for sine feil og mangler, slik som ved det individuelle perspektivet, da dette i liten grad vil legge til rette for et positivt syn på elevens muligheter og evne til å mestre sitt eget liv. Derimot vil det være nødvendig å se på hvordan situasjonen rundt eleven kan endres for å hjelpe eleven til å fungere på en best mulig måte, slik som det relasjonelle perspektivet fremhever. Knyttet til dette beskriver Line hvordan hun opplever at hun ikke kan stille de samme kravene til eleven i tilknytningsvansker som til mange av de andre elevene, og at ulikhet er rettferdighet. Hun er likevel tydelig på at eleven på sikt skal jobbe mot de samme målene som resten av klassen og at hun dermed har et ønske om normalisering også for denne eleven.

Med utgangspunkt i sitatet ovenfor, kan det synes som at normalisering sett fra Ninas ståsted derimot handler om at eleven skal følge de samme reglene som de andre elevene, og at hun selv skal være så naturlig og ekte overfor han som hun klarer. Hun opplever at eleven trenger bekreftelse på at han kan fungere normalt i skolesituasjonen. Gjennom dette kan det synes som hun ønsker å endre den oppfatningen eleven har av seg selv. Samtidig forteller hun at hun gjør tilpasninger for at eleven skal mestre skolehverdagen på en god måte:

Nina: "Jeg var nøye med å plassere han så.. jeg skjønte fort at han måtte få lov å sitte litt bak i klasserommet sånn at han hadde oversikt.. for da var det en sjanse for at han også gløttet litt opp på tavla.. ja, for han var litt sånn manisk på det med å ha kontroll. Han kunne ikke ha noen bak seg, så det måtte han jo få slippe.. og så.. ikke så nær.. altså det var et par stykker som han hadde store problemer med å takle å være i samme rom som, og da måtte han får være fysisk litt ifra hverandre, så mye som romstørrelsen tillot.."

Dette er et eksempel på hvordan Nina gjennom å gjøre tilpasninger gir eleven en mulighet til å fungere så normalt som mulig i klasserommet. Hun tar hensyn til hans behov, men bruker tilpasningene til å legge til rette for at eleven skal slippe å komme i konflikter. Dette kan bidra til at både eleven selv og de rundt får et mer normalisert syn på han. Gjennom slike tilpasninger viser læreren forståelse for at eleven har det vanskelig. Samtidig stiller hun også krav til elevens atferd og hva eleven kan mestre både faglig og sosialt. Spurkeland (2011) hevder at relasjonspedagogikkens overordnede mål er livsmestring. I det å mestre sitt eget liv legger han det å finne en god balanse mellom å tilfredsstille egne behov og ta hensyn til andre. I formålsparagrafen for skolen står det at skolen skal ruste elevene til å kunne ta hånd

om seg selv og kunne møte voksenlivets oppgaver. Når det gjelder elever i tilknytningsvansker vil dette være spesielt viktig, da en utrygg tilknytning øker sannsynligheten for psykiske og sosiale vansker senere i livet (Broberg, 2006). Elevene skal på et tidspunkt ut i verden og klare seg på egenhånd, og det er viktig at skolen er med og forbereder dem på det (Platz, 2010). Det innebærer at lærerne ikke kan lage altfor mange spesialtilpasninger for elever som viser tilknytningsvansker. Den normaliseringen som alle lærerne i denne studien legger vekt på, vil være en viktig del av dette. Spesielt Nina understreker at hun ser det som sin oppgave å forberede eleven på den verden han skal leve i resten av livet:

Nina: *"Det at han har det vanskelig betyr ikke at verden skal tilpasses han.. Ja, så det brukte vi mye tid på.. Verden er ikke et tilpasset sted. Det har vi snakket mye om jeg og han. Han må lære seg å håndtere den verden han faktisk lever i."*

Nina viser her at hun er bevisst på skolens oppgave knyttet til det å forberede elevene på voksenlivet. Dette stemmer overens med Platz (2010) som sier lærerens oppgave i møte med elever i sosiale og emosjonelle vansker, er å gi eleven strategier for å møte voksenlivet. Det kan være å hjelpe dem å oppdage og bli bevisste på når følelsene bygger seg opp og uhensiktsmessig atferd er på vei. Lærerne vektlegger gjennom sine fortellinger å se framover og være bevisst på at eleven en gang må klare seg på egenhånd, ha tro på elevens muligheter og gi dem de redskapene de trenger slik at de utvikler evne til å mestre sitt eget liv. Det å klare å ha et slikt framtidsrettet blikk på elevene synes å ha stor betydning for det å klare å stå i den vanskelige situasjonen og aldri gi opp i møte med elever som viser tilknytningsvansker.

4.3 "det er jo mye lettere å løfte en elev når skole og hjem jobber sammen.." - Skole-hjem-samarbeid

I tillegg til det å skape trygghet i skolen og det å aldri gi opp, kom det fram gjennom lærernes fortellinger at de hadde erfart at det å ha et nært skole-hjem-samarbeid var av stor betydning i møte med elever som viser tilknytningsvansker. Dette var et tema som alle deltakerne tok opp på eget initiativ. Det synes nødvendig å understreke at lærerne i denne studien hadde erfaringer med elever som bodde med ressurssterke omsorgspersoner på det tidspunkt de hadde elevene, og at problemene til eleven derfor ikke lå i hjemmet. I et relasjonelt perspektiv på sosiale og emosjonelle vansker fremheves nettopp viktigheten av å ta hensyn til situasjonen rundt eleven. Piantas (1999) utviklingsmodell viser at barnets utvikling er påvirket av mange faktorer, og at elevens skolegang ikke bare er avhengig av det som foregår på skolen, men også av miljøene rundt, og hvordan samarbeidet mellom disse fungerer.

4.3.1 Et ressursorientert foreldresamarbeid

Gjennom intervjuene kom det fram at lærerne var opptatt av å ha en positiv innstilling til foreldrene, lytte til dem og anerkjenne dem som en ressurs for økt kunnskap om og forståelse av barnet. Dalen & Tangen (2012) understreker at det å se foreldrene som er likeverdige samarbeidspartnere er av stor betydning for å kunne opprette et konstruktivt skole-hjem-samarbeid. Lærerne beskriver blant annet sine erfaringer med foreldresamarbeidet til elever i tilknytningsvansker slik:

Caroline: "Jeg har jo mye mer kontakt med hjemmet, mye sånne ting.. (...) Det er et veldig godt skole-hjem-samarbeid. Jeg bruker å si til moren at hun dattera er verdens heldigste, for hun har verdens beste mor. Hun er helt fantastisk. Når jeg sier at nå må vi jobbe litt ekstra med det, sender mail.. mor sier; "ja, det skal vi gjøre".. kjempegod oppfølging.. Mor er kjempeflink til å si fra at nå har det vært noe på skolen, kan du undersøke litt? Og sånn sier jeg det er.. Det er bare kjempebra.. Det vil jeg absolutt påstå. Veldig flink ivrig mor.. og så far da selvfølgelig, han far også.. så det er utmerket.. kan ikke bli bedre.."

Nina: "Usedvanelig bra.. Han har foreldre som.. er kloke foreldre.. som viste meg stor tillit… ja.. Jeg tror det var moren hans som gjorde meg oppmerksom på at det funket mellom meg og han.. for at hun sa en gang på telefonen.. han måtte overtales til noe og jeg ringte moren. Da hadde jeg ikke kjent han så kjempelenge og så sa hun "er det noen som klarer det, så er det du" og det sa sikkert hun fordi at hun er en klok dame og skjønte at jeg trengte å høre. Hun er coach av type, så det kan hende at… altså.. men når hun sa det så skjønte jeg at ja.. kanskje har vi noe som fungerer her.. så da hadde jeg en puff i fra foreldrene som gav meg mot til å få det til.. ja… så det var et veldig godt samarbeid og vi hadde veldig hyppig kontakt, og lav terskel for å ta kontakt.."

Line: "Jeg jobbet i hvertfall veldig tett med foreldrene.. begynte med møte før.. på våren før han skulle i førsteklasse for å signalisere at jeg ønsket å jobbe tett.. Hadde møte med foreldrene fast da hver tredje uke og mailet tilslutt.. altså han har jo også en assistent hele tiden nå, og hadde det det siste året, og den assistenten skrev ukesrapporter til pappa da.. det synes jeg er kjempeviktig.. men nå er det jo sånn at jeg har jo da som forutsetning at det blir bedre når pappa er informert.. for det at det kan jo hende at det er hjem som du kanskje ikke bør ha så tett.. at det kan være der problematikken ligger da.."

Sitatene viser at lærerne hadde gode erfaringer knyttet til det å samarbeide med foreldrene til elever som viser tilknytningsvansker. Gjennom å være opptatt av å ha hyppig kontakt, regelmessige møter og åpen kommunikasjon begge veier, viser lærerne at de har en positiv innstilling til foreldrene. Det kan synes som de har en ressursorientert oppfatning av foreldrene. Det innebærer et ønske om å myndiggjøre foreldrene i samarbeidet, benytte dem som en kilde til informasjon og formidle at foreldrene er en ressurs for sitt eget barn (Dalen og Tangen, 2012). Det er skolen som har ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet, og Nordahl (2007) understreker at hva slags oppfatning læreren har av foreldrene vil være av stor betydning for hvordan foreldrene forholder seg til læreren, og dermed hvordan samarbeidet blir. Nina uttrykker at hun opplevde å ha et godt samarbeid med hjemmet, at foreldrene viste henne stor tillit og hadde en positiv innstilling til henne. Caroline forteller at foreldrene tok kontakt med henne dersom det var noe de var opptatt av knyttet til eleven. Gjennom dette viser hun at foreldrene hadde tillit til at hun ville ta dem på alvor, og at

de ikke var redde for å ta kontakt. Slike positive skole-hjem-relasjoner, preget av tillit, er av stor betydning for lærer-elev-relasjonen, fordi elever raskt merker om samhandlingen mellom skole og hjem er god eller dårlig. Foreldre er rollemodeller for sine barn og dersom foreldrene har et dårlig forhold til læreren, vil det være vanskeligere for læreren å få en god relasjon til barnet (Nordahl, 2007). Line forteller at hun startet samarbeidet med foreldrene allerede før eleven startet på skolen, og hadde jevnlig kontakt hele veien. Nordahl (2007) understreker at det kan være en fordel å ha kontakt ikke bare når det er noe som er vanskelig, men ha jevnlig kontakt og gi tilbakemeldinger om det som er positivt også. På den måten kan foreldre og lærere komme i en situasjon der de får en mer positiv innstilling til hverandre. Å ha en positiv innstilling til foreldrene innebærer også å tro på dem og lytte til det de har å si. Dette er noe Line utdyper:

Line: "Hvertfall.. det hører jeg nå på de nye lærerne som har tatt over, så hører jeg at det er noen som.. eller jeg har hørt et sånn utsagn som "og faren sier det ikke er noe hjemme, det må det jo være".. og da.. Jeg har alltid trodd på det faren har sagt og det tror jeg faktisk er en forutsetning for å få til et godt samarbeid.. for nå lurer jeg på om samarbeidet med far har på en måte skåret seg littegrann med den nye kontaktlæreren og da blir jo jeg litt sånn.. "hæ.. med den faren?".. aldri hatt noe problem med å få.. ha en god dialog.. han har alltid kommet når jeg har sagt at vi må møtes og vært liksom… påen.. Han har aldri oppsøkt skolen og bedt om møte selv.. Han er tilbakelent i forhold til det, men det å tro på at når de sier hjemme at de ikke ser det samme så står de ikke og lyver.. (...) og så tenker jeg at det å tro på at det er fakta sånn.. det tror jeg er veldig, veldig viktig.. det å ha respekt for foreldrene og at de ikke mister det.. å tro at vi kjenner ungen bedre enn deg, så da har du nok ikke sett barnet ditt.. og så er det en som faktisk har den ungen, ikke sant.."

Line: "Det at han vet at jeg kjenner til hele hans situasjon da.. hele hans hjem.. han vet jo også at pappa.. Han har jo sittet på samtaler i tillegg til de ekstra møtene med far så har jeg hatt vanlig sånn foreldresamtaler hvor gutten er tilstede og da er det jo masse skryt hele tiden, han hører jo hva jeg sier til pappa om han. Sånn at han også vet at jeg vet at hjemme så er det ikke de samme utfordringene.. Det tror jeg har vært bra for han jeg…"

Line understreker her hvor viktig det er at læreren lytter til det foreldrene har å si, tror på dem, tar dem på alvor og prøver å forstå foreldrenes situasjonen. Dalen & Tangen (2012) understreker at i møte med elever som viser vansker i skolen er det spesielt viktig at lærere forsøker å sette seg inn i og forstå den situasjonen som foreldrenes er i. Foreldre og skole har ulike roller i samarbeidet, men begge parter er viktige for barnets utvikling, og de kan bidra med hver sin kompetanse (Bø, 2011). Line viser videre at hun er bevisst på at det er foreldrene selv som kjenner sitt eget barn best. Spurkeland (2011) fremhever at det er foreldrene som har best kompetanse på sitt eget barn og som sitter på den viktigste informasjonen læreren trenger for å kunne tilrettelegge og møte den enkelte elev på en måte som støtter elevens utvikling. Det krever at skolen og læreren tar seg tid til å lytte til foreldrenes tanker og meninger når det skal planlegges hvordan man skal tilpasse undervisningen for å hjelpe eleven på en best mulig måte (Dalen & Tangen, 2012). Det er lærerens ansvar å innhente informasjon om eleven. Det kan være både fra foreldrene og

gjennom observasjon av eleven. Line viser gjennom det hun forteller at hun innhenter informasjon blant annet gjennom samtaler med faren. I slike samtaler er det viktig at foreldrene opplever å bli hørt, slik at de også senere vil dele informasjon med læreren (Nordahl, 2007). Gjennom å legge til rette for god dialog, kan det åpnes for at foreldrene får fortelle om sitt eget barn og hvordan de opplever vanskene. Læreren kan også få vite om elevens interesser, bakgrunn og tidligere utvikling. Dette kan bidra til at læreren får en bedre forståelse av helheten rundt eleven og hvorfor eleven viser den atferden det gjør (Bø, 2011). Slik kunnskap om eleven kan være et viktig hjelpemiddel for læreren i arbeidet med å fremme positive relasjoner til elevene (Platz, 2010).

Ut fra Lines fortelling kommer viktigheten av å tro på og respektere foreldrene fram. Hun beskriver hvordan samarbeidet kan bryte sammen dersom lærerne ikke viser foreldrene tillit og anerkjennelse. Et slikt brudd vil gå utover eleven som viser vansker, som har bruk for at foreldre og skole har en god relasjon og står sammen. Dessverre er det ofte slik samarbeid rundt elever som er i vansker av ulike slag, er det som fungerer dårligst. Det kan handle om at foreldrene ikke forstår hvor viktige de er for barnets tilpasning og utvikling, men også om at lærerne ikke ser foreldrene som likeverdige partnere (Drugli & Onsøien, 2010).

4.3.2 Å dra i samme retning

I møte med elever som viser tilknytningsvansker hadde lærerne erfart at det hadde stor betydning at de og foreldrene stod sammen. De la vekt på viktigheten av å bli enige om hvordan situasjonen rundt eleven skulle håndteres for å legge til rette for en skolehverdag som eleven mestret:

Line: "Bare positivt tror jeg.. for han vet at pappa og jeg vi er enige.. så.. "ja det kan du mene, men da ringer jeg pappa og spør hva han mener".. og da "ah.." da har det.. han har veldig respekt for pappa og vil ikke såre pappa..(...) han er så opptatt av at pappa skal være fornøyd med han at da har han innrettet seg etter meg også.. så det tror jeg bare har vært positivt egentlig.."

Caroline: "Det er jo positivt da.. det er jo det, veldig.. for man føler jo at skolen og hjemmet jobber sammen for den eleven og da blir det jo.. det er jo mye lettere å løfte en elev når skole og hjem jobber sammen.. skulle til å si i motsetning til at hjemmet sitter og snakker negativt om skolen.."

Nina: "Jeg følte i stor grad at vi dro lasset i samme retning.. ja.. og det som var vanskeligst det var å.. når jeg faktisk måtte be dem om å holde fingrene av fatet og ikke blande seg… det her må ikke dere blande dere borti.. fordi at de.. det kunne av og til bli.. selv om vi dro i samme retning. Sånn i det store bildet så gjorde vi det, men i konkrete ting så kunne det være at de fort syntes synd på han, og i enkeltsituasjoner.. "ja, kanskje kan du slippe det, kanskje kan vi gjøre det litt lettere for deg der?", mens min mening og psykologens mening var at han måtte igjennom det selv om det kostet.. så det var det vanskeligste å få dem.. altså det føltes brutalt å si: "jeg skjønner at du som mor synes det her er tøft, men det her må han gjennom. Trekk fingrene dine ut av det. La oss få gjøre det her mot gutten din, så får du komme inn etterpå.." Det har skjedd.. ikke så kjempemange ganger, men en del ganger, og det var det vanskeligste fordi at for henne ble det så personlig, sant?.. så det ble så.. eller for de

foreldrene da.. men uten unntak så har det blitt positivt og de har etterpå kommet og sagt "det var sannelig bra at dere fikk oss av banen der for det at det der var bra at han kom gjennom…" ja.. "

Lærerne viser her hvordan de hadde erfart at det var av stor betydning for deres møte med elevene, å komme til enighet med foreldrene om hvordan de skulle hjelpe og støtte eleven på en god måte. Selv om Nina beskriver at det av og til oppstod uenigheter om hva som ville være det beste for eleven, opplevde hun at foreldrene og hun selv på et grunnleggende plan var enige om hvordan arbeidet med eleven skulle foregå. Glavin og Erdal (2000) understreker at det bør snakkes om forventninger til samarbeidet ved oppstart, og at det bør utarbeides en plan med målsetting for arbeidet, slik at alle parter i samarbeidet vet hva de har å forholde seg til. Nordahl et al. (2005) sier at lærer og foreldre står sterkere og har større innflytelse på barnets utvikling når de sammen kommer fram til løsninger og tiltak for å hjelpe elevene, og følger opp dette. Når foreldre og skole har et nært samarbeid, kan de få innblikk i hverandres fokus når det gjelder oppdragelse og læring. Dette kan hindre at det oppstår konflikt mellom skolens og foreldrenes forventninger til eleven. Dersom foreldre og lærer derimot sier motsatte ting, vil barnet kunne komme i en lojalitetskonflikt. Når barnet merker at foreldrene og læreren trekker i samme retning og er enige om regler og forventninger, blir det enklere for barnet å forholde seg til det, og skolen oppleves tryggere (Bø, 2011).

Tilknytningssystemet aktiveres dersom elever blir utrygge, og fordi elever som viser utrygg tilknytning har svekket evne til å regulere sine følelser enn andre, trenger de i større grad enn andre elever struktur og forutsigbare rammer og klare regler for å ikke bli overveldet av følelser (Sørlie & Kreyberg, 2013). På bakgrunn av dette blir det av stor betydning at foreldre og skole sammen blir enige om hvordan de skal legge opp skolehverdagen på en best mulig måte for den eleven. Når eleven opplever at foreldre og skole er enige og stiller de samme kravene, og de ikke må forholde seg til ulike regler på skolen og hjemme, vil dette skape en forutsigbarhet og struktur som kan hjelpe eleven til å bli trygg på de voksne rundt seg. Glavin og Erdal (2000) understreker at det at skole og hjem er samkjørte er viktig for at eleven skal oppleve en helhet i sin tilværelse.

Kapittel 5
Oppsummering og avsluttende betraktninger

Jeg har i denne studien rettet oppmerksomheten mot tre læreres erfaringer relatert til relasjonsarbeid med elever som viser tilknytningsvansker. Studiens problemstilling har vært:

Hvilke erfaringer har lærere med relasjonsarbeid knyttet til elever som viser tilknytningsvansker i skolen?

For å kunne drøfte dette har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie der jeg har intervjuet tre lærere i grunnskolen som alle hadde erfaring med å jobbe med elever som viser tilknytningsvansker. Gjennom analyse og tolkninger av studiens empiri kom jeg fram til tre kategorier som jeg synes favner en felles kjerne for alle lærernes erfaringer i møte med elever i tilknytningsvansker. Kategoriene er: *Trygghet og utrygghet, Å aldri gi opp* og *Skole-hjem-samarbeid.* Jeg har benyttet et relasjonelt perspektiv på elevers vansker i skolen og tilknytningsteori som grunnlag for de analysene og tolkningene som er gjort.

5.1 Oppsummering av studiens resultater

Studien første kategori viser at lærerne hadde erfart at trygghet på skolen var av stor betydning for elever som viser tilknytningsvansker, og at tryggheten måtte være på plass før læring kunne skje. For at elevene skulle oppleve trygghet hadde lærerne erfart at ytre faktorer som forutsigbarhet, struktur, klare regler og proaktive strategier var viktig. Lærerne hadde videre erfart at elevene som viser tilknytningsvansker viste en skepsis overfor voksne og at de hadde vansker med å stole på lærerne. Med utgangspunkt i dette fremhevet en av lærerne hun opplevde at hennes ansvar i stor grad handlet om å motbevise disse tankene elevene hadde, gjennom å vise at voksne er til å stole på. Fordi elever i tilknytningsvansker gjerne har svekket evne til affektiv regulering, kan de vise uforutsigbare atferdsuttrykk og aggresjon dersom de blir utrygge eller føler seg truet, noe lærerne i stor grad hadde erfart. Derfor opplevde de det som viktig å skape trygghet og forsøke å unngå situasjoner som kunne oppleves utrygge for eleven.

Studien viser videre at lærerne hadde erfart at det å vise eleven at man aldri gir opp var noe av det mest avgjørende knyttet til relasjonsarbeid med elever som viser tilknytningsvansker.

Samtlige lærere hadde erfaringer med å bli avvist, og at det tok lang tid før elevene ble trygge på læreren. De hadde erfart at for å klare å aldri gi opp var det viktig å ha evne til å nullstille, ha tro på elevenes muligheter og bry seg om elevene. Videre opplevde lærerne at det var av stor betydning at de klarte å se framover og ha langsiktige mål for hva eleven skulle lære. Lærerne hadde også erfart at det kunne være utfordrende å finne en god balansegang mellom det å bry seg om elevene, og det å ikke ta elevenes atferd personlig, men at det å ikke ta det personlig var viktig for å klare å stå stødig i den vanskelige situasjonen over lengre tid.

Studiens siste kategori handlet om samarbeid med foreldre til barn som viser tilknytningsvansker. Alle lærerne hadde opplevd et positivt og støttende samarbeid med foreldrene til elevene som viste tilknytningsvansker. Gjennom sine fortellinger viste lærerne hvordan de hadde opplevd samhandlingen som positiv både for egen relasjon til eleven og for elevens faglige og sosiale utvikling. Lærerne var opptatt av å trekke foreldrene aktivt med i samarbeidet og å gi dem en stemme. I samarbeidet med foreldrene hadde lærerne gode erfaringer med å la dem få oppleve å bli sett og hørt, og vise dem at de var viktige for sitt eget barns utvikling. En god relasjon til foreldrene ble videre ansett som viktig fordi de kan bidra med verdifull informasjon om eleven som læreren kan ha nytte av i møte med eleven. Lærernes hadde erfart at det var av betydning for eleven at foreldre og lærere ble enige om strategier og krav til elevene. Funnene jeg har gjort understøttes av tidligere forskning og teorier, blant annet Piantas utviklingsmodell som understreker at miljøet rundt eleven, og relasjonene mellom dem vil ha innvirkning på elevens utvikling og samtidig relasjonen mellom lærer og elev.

Forholdsvis høy forekomst av utrygg tilknytning hos barn (ca.30%) (Drugli, 2012), understreker viktigheten av å ha kunnskaper om denne vansken i skolen, hvordan den oppstår og hvordan den kommer til uttrykk. Dersom lærere har kunnskap om tilknytningsvansker, og forstår hva som ligger til grunn for den atferden eleven viser, vil det bli enklere for læreren å forholde seg til de atferdsuttrykkene på en hensiktsmessig måte. Ifølge Bergin og Bergin (2009) vil det å ha en trygg relasjon til læreren være viktig for elever som viser tilknytningsvansker, da disse elevene er spesielt utsatt for å utvikle psykiske og sosiale vansker, og en trygg relasjon til en voksenperson kan være en beskyttelsesfaktor i forhold til å utvikle vansker senere. Dermed vil også god relasjonskompetanse blant lærere være viktig for elever som viser tilknytningsvansker. I møte med elever som viser tilknytningsvansker er det viktig å huske på at disse barna i like stor grad som alle andre barn er unike og forskjellige, og

at det derfor ikke finnes noen fasit på hvordan man skal gå fram for å fremme positive relasjoner med disse elevene. Alle må møtes ut fra sine forutsetninger og behov. Lærerne i denne studien har gjennom intervjuene delt av sine erfaringer, og så får det bli opp til leseren om det er noe de kan benytte i egen praksis.

5.2 Videre forskning

Alle forskningsdeltakerne viste et stort engasjement for elever som viser tilknytningsvansker, og dette kan være noe av årsaken til at de i første omgang sa ja til å delta i studien. Gjennom intervjuet kom det fram at ingen av lærerne hadde noe kunnskap om tilknytningsvansker før de fikk elever som viste slike vansker selv. De hadde ikke fått kunnskap om temaet gjennom lærerutdanningen, men de hadde på ulike måter tilegnet seg kunnskap i ettertid. I videre forskning ville det derfor vært interessant se på hvordan lærerutdanninger forbereder lærere på å møte elever som viser tilknytningsvansker i skolen. I denne oppgaven har jeg hatt fokus på relasjoner knyttet til elever som viser tilknytningsvansker, men i videre forskning kunne det også vært interessant å undersøke hva slags faglig utbytte elever som viser tilknytningsvansker har i skolen, ettersom tryggheten må ligge til grunn for at læring skal skje. Samtidig kunne det vært spennende å se på kjønnsforskjeller når det gjelder elever som viser tilknytningsvansker, både når det gjelder hvordan vanskene kommer til uttrykk, sosiale og faglige utfordringer, og hvordan lærerne opplever relasjonsarbeidet til disse elevene. Å undersøke hvordan elevene selv opplever sine vansker i skolen, ville også vært veldig interessant, men også fryktelig utfordrende, da de mest sannsynlig ikke ville åpnet seg for en ukjent forsker. En mulighet hadde vært å intervjue unge voksne som viser en utrygg tilknytning om deres erfaringer knyttet til å være i tilknytningsvansker i møte med skolen.

Litteraturliste

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Askildt, A., & Johnsen, B. H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 59-75). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Berg, K. (2008). Hjelp i asymmetriske relasjoner - Profesjonell relasjonsbygging og opplæring. *Nordic Studies in Education, 28*(01), 39-51.

Berg, K., & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141-170.

Blindheim, A. (2011). Hvordan traumatisering påvirker hjernen. I P. Ø. Steinsvåg & U. Heltne (Red.), *Barn som lever med vold i familien: grunnlag for beskyttelse og hjelp* (s. 51-59). Oslo: Universitetsforl.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. London: Hogarth Press.

Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner: tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforl.

Broberg, A. (2006). *Anknytningsteori: betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur och kultur.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.

Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforl.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M., & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven, sosiale og faglige relasjoner mellom lærer og elev. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen*

1, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring (s. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.

Drugli, M. B., & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtalet - gode dialoger.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Fuglestad, O. L., Fandrem, H., Løge, I. K., Roland, P., & Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Geddes, H. (2005). Attachment and Learning. Part II: The Learning Profile of the Avoidant and Disorganized Attachment Patterns. *Emotional and Behavioural Difficulties, 10*(2), 79-93.

Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: the links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. London: Worth.

Glavin, K., & Erdal, B. (2000). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.

Guðmundsóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir akademisk.

Hafstad, R., & Øvreeide, H. (1998). *Foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vanske* (Vol. 3, s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Havik, T. (2003). Barnevernsbarna i skolen - hvordan har de det egentlig? Barnas, foreldrenes og klassestyrerens oppfatninger. I E. Backe-Hansen (Red.), *Barn utenfor hjemmet: flytting i barnevernets regi* (s. 93-109). Oslo: Gyldendal akademisk.

Haarklou, J. (1998). Emma tvert i mot - eller noe mer? *Verdens Barn*(2).

Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, H. (2008). Fosterbarn med tilknytningsvansker og tilknytningsforstyrrelser - hvilke veilednings- og behandlingsmetoder bør vi anbefale? *Fosterhjemskontakt, tidsskrift om fosterhjem*(4), 10-15.

Johansen, K. B. (2013). *Ungdom er ikke vanskelige, de har det vanskelig. Elevkunnskap om ungdom som viser atferdsproblemer*. Ikke publisert.

Juul, J., & Jensen, H. (2004). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.

Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment Theory: Implications for School Psychology. *Psychology in the Schools, 41*(2), 247-259.

Killén, K. (2004). *Sveket: omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 170-187). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Lippe, A. L. v. d., Wilkinson, S. R., & Killén, K. (2005). *Risikoutvikling: tilknytning, omsorgssvikt og forebygging : et jubileumsskrift til Kari Killén* (Vol. 7/2005). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lynch, M. A., & Roberts, J. (1982). *Consequences of child abuse*. London: Academic Press.

Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.

Manger, T. (2009). Læring og forvetning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1, Gunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 249-277). Bergen: Fagbokforlaget.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2 utg). New York: Harper & Row.

Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet - fra et sosialbehavioristisk standpunkt.* København: Akademisk forlag.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.11-16). Oslo: Univeristetsforlaget.

Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Møller, L. (2008). *Anerkendelse i praksis: om udviklingsstøttende relationer*. København: Akademisk forlag.

NESH (Red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

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

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørlie, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Eline Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 87-98.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*(2), 340-369.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Personvernombudet for forskning (2012). *Må prosjektet meldes?* Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Platz, F. (2010). *Relationer og anerkendelse: specialpædagogisk værktøjskasse for lærere og pædagoger*. Århus: ViaSystime.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development, 14*(3), 213-231.

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

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sloth, B. (2012). Inklusion findes i relationen mellom lærer og elev. *Specialpædagogikk*(1), 11-20.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sørlie, K., & Kreyberg, E. (2013). Tilknytning og læring - klinisk pedagogiske perspektiver. *Spesialpedagogikk, 2013* (1), 4-13.

Tangen, R. (2012). Tilnærmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2011a). *Generell del.* Hentet fra http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/.

Utdanningsdirektoratet (2011b). *Hva kjennetegner et godt læringsmiljø?* Hentet 10. april 2014 fra http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Prinsipper for opplæringen*. http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no

Vedlegg 1

NTNU
Det skapende universitet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

"Lærer-elev-relasjonen – med fokus på elever med tilknytningsvansker"

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er "*Lærer-elev-relasjonen – med fokus på elever med tilknytningsvansker*", og min foreløpige problemstilling er "Hvilke opplevelser og erfaringer har tre lærere med å danne positive relasjoner til barn som viser tilknytningsvansker i skolen?" Formålet med studien er å løfte frem læreres perspektiver og erfaringer med det å opprette og ivareta en god relasjon til elever med tilknytningsvansker. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjue tre kontaktlærere som har erfaring med å jobbe med elever som har tilknytningsvansker.

Som forskningsdeltaker vil du bli intervjuet én gang, og det vil bli benyttet et halvstrukturert intervju. Det innebærer at temaene for intervjuet og noen spørsmål er laget på forhånd, mens noen spørsmål blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil omhandle hvordan du som lærer har opplevd møtet med elever som har tilknytningsvansker, hvilke erfaringer du har gjort deg i forhold til å ivareta disse elevene i skole og hvilke utfordringer og muligheter de har opplevd i forhold til det å opprette og ivareta en god relasjon til disse eleven. Jeg vil ta opp lyd under intervjuet for at ikke noe av det som blir sagt skal bli glemt. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi blir sammen enige om tid og sted.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som skal ha tilgang til personopplysningene, og veileder vil kun få se anonymisert materiale. Opptak vil lagres under fiktive navn på privat datamaskin som er passordbeskyttet. Du som forskningsdeltaker skal ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2014, og alle personopplysninger vil anonymiseres og opptak vil bli slettet så snart prosjektet

er godkjent. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg fra studien, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt på NTNU ved Hans Petter Ulleberg, og min forskningsstudie blir veiledet av dosent, dr.polit Kristel Bye Johansen [redacted] hovedveileder og Hanne Kristin Aas [redacted], biveileder. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med Nora Nesje Vatne [redacted]

Nedenfor følger en samtykkeerklæring som må signeres før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet.

Jeg håper på et lærerikt og hyggelig samarbeid.

Med vennlig hilsen
Nora Nesje Vatne

NTNU
Det skapende universitet

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien *"Lærer-elev-relasjonen – med fokus på elever med tilknytningsvansker"*, og er villig til å delta gjennom å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Jeg ønsker å få tilsendt et eksemplar av den endelige masteroppgaven ☐ (sett kryss)

(Signert av forskningsdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tema: ”Lærer-elev-relasjonen – med fokus på elever med tilknytningsvansker”
Før intervjuet:

- Litt om meg selv og hensikten med studien
- Anonymisering, konfidensialitet og informert samtykke.
- Presentere tekniske hjelpemidler - diktafon
- Presisere at det ikke skal fremkomme personidentifiserende opplysninger om enkeltelever.

Bakgrunnsopplysninger:

- Alder
- Utdanning
- Tidligere jobberfaring
- Jobben nå
-

Tilknytningsvansker og læreren:

- Temaet for oppgaven er barn med tilknytningsvansker. Er tilknytningsvansker et begrep du benytter her på skolen?
- Har du hatt mange elever som viste tilknytningsvansker?
    - Har du noen elever på nåværende tidspunkt som viser tilknytningsvansker?
- Hva legger du i begrepet tilknytningsvansker?
- Hvordan vil du ut fra egen erfaring beskrive en elev i tilknytningsvansker?
    - Faglig
    - Sosialt
- Kan du beskrive hva du har opplevd som det mest utfordrende ved å være lærer til en elev i tilknytningsvansker?
- Hva opplever du som positivt og meningsfullt ved å jobbe med elever i tilknytningsvansker?
- Har du noe kjennskap til begrepet ”trygg base” i forbindelse med til tilknytning og tilknytningsvansker?

Lærer-elev-relasjonen:

- Hva tenker du kjennetegner en god lærer-elev-relasjon?
- Kan du beskrive hvordan du jobber for å skape gode relasjoner til elever i tilknytningsvansker?
    - Utfordringer (Kan du fortelle om en episode eller hendelse som du følte utfordret din relasjon til en elev i tilknytningsvansker?)
    - Muligheter (Kan du beskrive et konkret tiltak/hendelse du har opplevd har fungert spesielt godt for å skape relasjoner til elever i tilknytningsvansker?)
- Kan du beskrive din opplevelse av deg selv som lærer i møte med elever i tilknytningsvansker?
- Hvordan tenker du at en elev i tilknytningsvansker opplever deg som lærer?
- Hvilke personlige egenskaper har du erfart at det er viktige å ha som lærer i møte med elevene som viser tilknytningsvansker?
- Kan du beskrive hvordan du opplever ditt forholdet/ din relasjonen til elever i tilknytningsvansker i forhold til ditt forhold/ din relasjon til andre elever?
- Hvordan tenker du at elever i tilknytningsvansker opplever seg selv?

- Hvilke situasjoner, i løpet av en skoledag, føler du at relasjoner er spesielt viktig i forhold til elever i tilknytningsvansker?

Betydningen av lærer-elev-relasjonen for sosial og faglig utvikling:

- Hva opplever du er viktig for å legge til rette for faglig utvikling for elever i tilknytningsvansker? (Hva hindrer utviklingen?)
    - Hva tenker du at en god lærer-elev-relasjon har å si for den faglige utviklingen hos elever i tilknytningsvansker?
- Hva opplever du er viktig for å legge til rette for sosial mestring for elever i tilknytningsvansker? (Hva hindrer denne mestringen?)
    - Hvilken betydning tenker du at en god lærer-elev-relasjon har for elever i tilknytningsvansker når det gjelder sosial mestring i skolen?
- Hva har du erfart at er viktig for at elever med tilknytningsvansker skal trives på skolen?
- Kan du beskrive hvordan du jobbet for å legge til rette for at denne eleven skulle trives på skolen? (I friminutt, i klasserommet, skoleveien, gruppearbeid)

Samarbeid skole-hjem:

- Kan du beskrive et skole-hjem-samarbeid som du har opplevd knyttet til elever med tilknytningsvansker? (Utfordringer, Muligheter, Hvordan drives kontakten?)
    - Kan du si noe om hvordan du opplever at det har påvirket din relasjon til eleven i tilknytningsvansker?
    - Kan du huske en spesiell hendelse som kan illustrere et foreldresamarbeid som påvirket din relasjon til en elev med tilknytningsvansker?

Veiledning og kollega-samarbeid:

- Hvilke erfaringer har du knyttet til samarbeid med kollegaer når det gjelder elever med tilknytningsvansker?
    - Hvordan tenker du at et slikt samarbeid kan ha betydning for din relasjon til eleven?
- Hvordan vil du beskrive dine egne følelser i møte med elever med tilknytningsvansker?
    - Kan du ”tillate deg” å bli sint, irritert, oppgitt, frustrert eller lignende?
- Dine utfordringer, tanker, reaksjoner og lignende knyttet til elever med tilknytningsvansker, - får du støtte/hjelp til å takle/bearbeide disse? Fra hvem?
- Hvor har du fått kunnskap om hva tilknytningsvansker innebærer ?
    - Fra skolen – PPT – BUP – på egenhånd?
- Kan du beskrive dine erfaringer knyttet til veiledning utenfra i forhold til elever med tilknytningsvansker?

Avslutning

- Er det noe vi ikke har vært inne på som du tenker det er viktig å ta opp i forbindelse med studien ”Lærer-elev-relasjonen – med fokus på elever med tilknytningsvansker”?
- Er det greit om jeg tar kontakt igjen dersom der er noe som fremstår som uklart eller som jeg gjerne skulle hatt en mer utdypende forklaring på når jeg starter arbeidet med analyser av materialet?

Tusen takk for intervjuet!

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

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

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.12.2013 Vår ref: 36541 / 2 / HIT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36541	*Lærer-elev-relasjoner - med fokus på elever med tilknytningsvansker*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Hans Petter Ulleberg*
Student	*Nora Nesje Vatne*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Nora Nesje Vatne norane@stud.ntnu.no

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

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

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36541

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, såfremt navn på veileder ved NTNU oppgis.

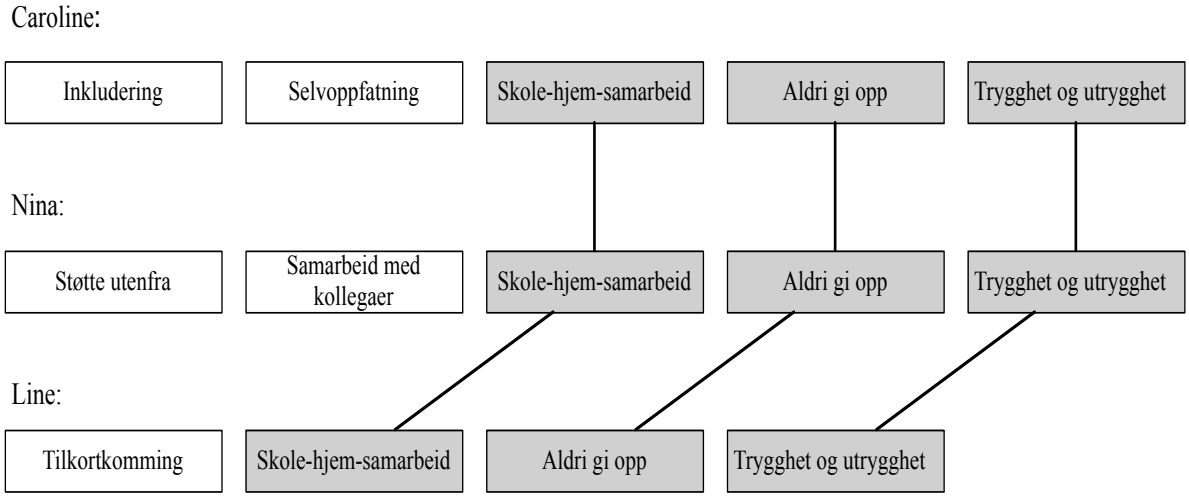
Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at av hensyn til lærers taushetsplikt, kan det ikke fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever, og anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.07.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 4

Modell for utvikling av kategorier



Vedlegg 5

Beskrivelse av hvordan kategoriene ble til

Allerede gjennom intervjuene fikk jeg et inntrykk av at forskningsdeltakerne la stor vekt betydningen av å legge til rette for trygghet og redusere elevens utrygghet i arbeidet med å fremme positive relasjoner til elever i tilknytningsvansker. Gjennom analysen av materialet var dette et tema som tydelig ble fremhevet, og kategorien *Trygghet og utrygghet* ble dermed naturlig valgt. Jeg opplevde at det passet godt å se denne kategorien i lys av tilknytningsteori, med fokus på elevens indre arbeidsmodeller, læreren som trygg base og affektiv regulering. Samtidig var det også naturlig å knytte trygghet til Maslows behovshierarki som fokuserer mer på de ytre rammene for trygghet som forutsigbarhet og struktur, og hvordan det kan redusere den utryggheten som eleven har med seg inn i skolen som følge av utrygg tilknytning.

Å vise engasjement, ha positive holdninger og bry seg om elevene var også sentrale punkter som var gjennomgående i alle intervjuene, og det var noe jeg opplevde at lærerne var opptatt av i møte med elever som viser tilknytningsvansker. Etter flere forsøk på å plassere empirien under ulike kategorier, som for eksempel anerkjennelse og omsorg, uten helt å føle at det dekket det lærerne egentlig hadde erfart, men heller endte med at jeg følte jeg måtte tilpasse materialet til kategorien, kom det tydelig fram for meg at lærernes omsorg, deres tro på elevene, forsøk på å forstå og nullstille kunne knyttes til lærerens erfaringer med betydningen av å aldri gi seg. Dermed ble kategorien *Å aldri gi opp* valgt, og den stemte godt overens med tilknytningsteori som fremmer at det er tidkrevende arbeidet som ligger i det å endre elevens indre arbeidsmodeller knyttet til elevens oppfatning av verden og av voksenpersoner, og at det å ikke gi seg dermed vil være avgjørende i relasjonsarbeidet knyttet til elever i tilknytningsvansker.

Kategorien *Skole-hjem-samarbeid* var en kategori som jeg tidlig var sikker på at skulle være med. Dette var et tema som alle lærerne kom inn på selv i løpet av intervjuene, før jeg kom til spørsmålene knyttet til det, og som de la stor vekt på i møte med elever som viser tilknytningsvansker. I et relasjonelt perspektiv gir det mening å snakke om hvordan samspillet og interaksjonen mellom skole og hjem har betydning for lærer-elev-relasjonen, både gjennom myndiggjøring av foreldrene, utveksling av informasjon og det å være samkjørte overfor eleven.