

Sammendrag

Denne kvalitative studien har som mål å se nærmere på tre læreres opplevelser og erfaringer av hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges for elever med sårbare livsopplevelser. Problemstillingen er følgende; *På hvilken måte kan læreren tilrettelegge læringsmiljøet for elever med sårbare livsopplevelser slik at de får en positiv utvikling?* For å besvare problemstillingen benyttet jeg semistrukturerte intervju av tre lærere som jobber på tre forskjellige skoler. Samtlige av forskningsdeltakerne hadde minst fem års erfaring som kontaktlærer på klassetrinn mellom første og fjerde.

Studien viser at en god lærer- elevrelasjon er en viktig beskyttelsesfaktor for å skape en positiv utvikling for disse elevene. Med en god lærer- elevrelasjon får elever med sårbare livsopplevelser anerkjennelse og omsorg fra en viktig voksenperson. Videre er også et læringsmiljø preget av forutsigbarhet betydningsfullt for at elever med sårbare livsopplevelser skal få en positiv utvikling. En autoritativ klasseleder, som takler balansegangen mellom nærhet og kontroll, er en viktig del av det forutsigbare læringsmiljøet. Lærernes samarbeidskultur vil også ha innvirkning på læringsmiljøets forutsigbarhet. Den siste beskyttelsesfaktoren som er fremtredende i denne studien er at læreren kan tilrettelegging læringsmiljøets sosiale klima for å skape en positiv utvikling for elever med sårbare livsopplevelser. For at det sosiale klimaet i læringsmiljøet skal være med på å skape en positiv utvikling for disse elevene er det viktig å legge til rette for utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Lærernes engasjement i at elevene skal sosialiseres og skape vennskap med jevnaldrende er av stor betydning.

Forord

Det er en god følelse å endelig sette punktum for denne studien. Prosessen med studiens arbeid har vært en både lærerikt og givende, samtidig som det har vært krevende og til tider frustrerende.

Gjennom denne perioden hvor masteroppgaveskriving har preget hverdagen min er det flere personer som har hjulpet meg på veien mot målet. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder, Tove Herborg Steen Olsen, som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og støtte. En stor takk retter jeg også til mine tre forskningsdeltakere. Uten deres deltakelse og åpenhet ville ikke studien funnet sted. Videre vil jeg takke min samboer, Sondre Groven, som har vært en støttespiller uten sidestykke. Familie og venner fortjener også en stor takk for den støtten de har gitt meg gjennom arbeidet med denne studien.

Trondheim, Oktober 2014

Marianne Hofset

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
Teori	4
Resiliens og risiko	4
Lærerens betydning for elever med sårbare livsopplevelser	7
Tilrettelegging av læringsmiljøet	9
Læringsmiljøets sosiale klima	11
Metode	14
Kvalitativ forskningsmetode.....	14
Kvalitativt intervju	15
Datainnsamlingsprosessen.....	16
Utvalg.....	16
Intervjuguiden og prøveintervju	17
Min rolle som forsker	19
Transkribering og analyse	20
Kvalitet i studien	22
Etiske betraktninger	24
Presentasjon av funn, analyse og drøfting	25
Presentasjon av forskningsdeltakerne.....	25
Lærer- elevrelasjonens betydning for en positive utvikling	26
Det forutsigbare læringsmiljøet.....	31
Lærerens tilrettelegging av læringsmiljøets sosiale klima.....	36
Oppsummering og avsluttende kommentar	43
Litteraturliste	46
Vedlegg	50
Intervjuguide	50
Informasjonsbrev vedrørende datainnsamling til masteroppgave.....	52
Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste	54

Innledning

Allerede i barnets første leveår er den emosjonelle utviklingen spesielt viktig. Barnet er på mange måter prisgitt den oppveksten deres foreldre er i stand til å gi dem. Behovet for trygghet i samspill med signifikante andre er avgjørende for barnets emosjonelle, sosiale og faglig utvikling i skolen. Når dette behovet imøtekommes vil de lettere kunne skape gode relasjoner til jevnaldrende og andre voksenpersoner (Nordahl, Flygare & Drugli, 2013). Barn som derimot ikke får disse behovene dekket i sin oppvekst vil kunne få vanskeligheter med å skape trygge relasjoner på skolen så vel som på andre arenaer. Dette er ofte tilfellet for barn med sårbare livsopplevelser. Barn som har opplevd sårbare opplevelser i oppveksten utgjør ingen ensartet gruppe, men de har til felles at de på noen områder skiller seg fra den såkalte ”normalgruppen” av jevnaldrende barn (Drugli, 2008). Betegnelsen *sårbare livsopplevelser* omfatter i denne studien barn som opplever utrygge oppvekstforhold, samt situasjoner som oppleves av barnet som traumatiske. Eksempler på sårbare livsopplevelser i denne studien er ulike former for omsorgssvikt, samlivsbrudd og tap av nære familiemedlemmer.

Nordahl et al. (2013) understreker i denne sammenhengen lærerens betydning for barn med sårbare livsopplevelser. Læreren, som en viktig voksenperson i barnets oppvekst, kan ifølge Nordahl et al. (2013) ha stor innvirkning på barns utvikling. I opplæringsloven (1998) heter det at skolen er ansvarlig for at alle barn og unge opplever et trygt og velordnet miljø hvor læring samt positiv sosial utvikling skal være viktige målsetninger (Opplæringsloven, 1998). For meg blir det da interessant å se nærmere på hvordan læreren møter barn med sårbare livsopplevelser i skolen. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling: *På hvilken måte kan læreren tilrettelegge for et godt læringsmiljø for elever med sårbare livsopplevelser slik at de får en positiv utvikling?*

Som tema for studien var det liten tvil om hva jeg ønsket å fokusere på. Med mitt engasjement for barn med sårbare livsopplevelser var dette noe jeg hadde lyst til å finne ut mer om. Gjennom min jobb på krisesenter har jeg omgang med barn. Når barna gjør lekser er det ofte snakk om skole, og læreren er et gjennomgående tema. Det hender at både barn og mor uttrykker frustrasjon, og jeg opplever at de ønsker mer forståelse fra

skolen. Jeg har etter hvert opparbeidet meg mange ubesvarte spørsmål. I lang tid har jeg reflektert rundt hvordan disse barna burde bli ivaretatt i skolen, og hvilke faktorer i læringsmiljøet som vil være betydningsfulle for at de skal få en positiv utvikling. Jeg har stor tro på at læringsmiljøet kan tilrettelegges best mulig for disse barna. Tema for studien ble altså valgt på bakgrunn av interesse, erfaring og nysgjerrighet. Det er viktig å påpeke at denne studien fokuserer på elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Dette blir belyst ut fra hva læreren kan gjøre for å skape trygg tilknytning til skolen som en grunnmur for videre læring og faglig utvikling.

Først i denne studien presenteres en teoridel som består av fire deler. Innledningsvis tar teoridelen for seg begrepene resiliens og risiko. Elever med sårbare livsopplevelser har ofte risikofaktorer. I henhold til Borge (2010) benytter man i denne sammenheng resiliensbegrepet som betegner prosesser som skaper en positiv utvikling til tross for risiko. I neste del av teorien fokuseres det på lærerens betydning for elever med sårbare livsopplevelser. Her vil relevant teori om betydningen av lærerrollen bli presentert. I tredje del presenteres ulike aspekter ved læringsmiljøet og hvordan dette kan tilrettelegges for elever med sårbare livsopplevelser. Tanker hentet fra blant annet Damsgaard (2006) og Olsen og Traavik (2011) vil bli presentert her. I den siste delen av teorien vil betydningen av læringsmiljøets sosiale klima legges frem. Fokus på sosial kompetanse er sentralt i denne delen.

Videre går studien over i en methodedel. Arbeidet i denne studien er basert på kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming, nærmere bestemt med intervju som datainnsamlingsstrategi. Forskningsdeltakerne er tre lærere fra tre ulike skoler. Alle tre har minimum fem års erfaring som kontaktlærer i grunnskolen, samt erfaring fra arbeid med elever med sårbare livsopplevelser. Ved å benytte læreres perspektiv var målet å få innsikt i deres opplevelser og erfaringer. Avslutningsvis i methodedelen omtales studiens etiske betraktninger og utfordringer.

Påfølgende del av studien tar for seg presentasjon av funn, analyse og drøfting. Innledningsvis i denne delen blir det gitt en kort presentasjon av forskningsdeltakerne. Lærerne er anonymisert med de fiktive navnene; Beate, Trine og Nina. I analysen av datamaterialet kom jeg fram til følgende tre hovedkategorier; *Lærer- elevrelasjonens*

betydning for en positiv utvikling, det forutsigbare læringsmiljøet og lærerens tilrettelegging av læringsmiljøets sosiale klima.

Til slutt i arbeidet følger en oppsummering og avsluttende kommentarer. Her sammenfattes studiens viktigste funn. Kritikk av studien, samt forslag til videre forskning tas med til slutt.

Teori

Resiliens og risiko

Resiliens er et fornorsket begrep som opprinnelig kommer fra det engelske ordet “resilience.” Det finnes ingen norske ord som kan dekke det engelske begrepet, men alternative ord som motstandskraft og mestring har blitt benyttet i sammenheng med resiliensbegrepet (Borge, 2010). Sammen med betegnelse ”sårbare barn” og ”motstandsdyktige barn” er “løvetannbarn” en betegnelse som tidligere ble brukt for å forklare barn med resilient utvikling. Dette er begreper som man har gått mer eller mindre bort i fra siden de hentyder at barn er immune mot belastninger og risiko. Det finnes tross alt en grense for hvor mye motgang barn takler, og man vil under gitte forhold uansett komme til å være sårbare. Å være “løvetannbarn” betyr at positiv utvikling, til tross for opplevd risiko, bare kan forklares ut i fra individuelle egenskaper (Olsen & Traavik, 2010).

Om lag halvparten av barna som vokser opp under vanskelige forhold klarer seg bra til tross for denne motgangen. Når man fungerer normalt til tross for unaturlige forhold kan man si at man er resilient. I Borge (2010) blir resiliens definert på følgende måte;

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Borge, 2010, s. 14).

Definisjonen antyder høy motstandskraft mot eksponering for psykososial risiko. Det betyr at både risiko og resiliens vil variere i forhold til psykisk stabilitet på bakgrunn av faktorer relatert til individ og miljø.

For å utvikle resiliens må man handle ”riktig” i en risikofylt sammenheng. Borge (2010) kobler resiliens til egenskaper i miljøet opp mot egenskaper hos et barn. Dette blir gjort for å vise at det er snakk om komplekse samspill mellom risikofylte omgivelser og menneskene som befinner seg i disse omgivelsene. Resiliens dreier seg altså om et samspill mellom; individuelle, familiære og nettverksmessige forhold. Man kan dermed si at både risiko og resiliens kan bestemmes ut i fra et samspill mellom faktorer i og rundt

barnet. I Olsen og Traavik (2010) blir resiliens beskrevet som et produkt av et komplekst samspill mellom indre og ytre hjelp gjennom livsløpet, og som lærer individet mestring, styrke, håp, kjærlighet og mot.

Som en nødvendig forutsetning for at barn skal utvikle resilient tilpasning må de være utsatt for situasjoner hvor det er risiko for utvikling av psykiske helseproblemer og avvik. Risikobegrepet kan i denne sammenhengen forklares som urovekkende trusler mot barnets tilpasning og utvikling (Olsen & Traavik, 2010). Befring (2012) omtaler risiko som sannsynlighet for at noe ubehagelig eller uønsket vil skje. Dersom noe negativt skjer vil dette kunne få negative konsekvenser. På alle livsarenaer, og i de fleste livssituasjoner finner man risikofaktorer. Det vil være lite realistisk å skulle arbeide mot en fullstendig risikofri oppvekst. Noe som derimot kan være med på å motvirke risiko for negativ utvikling er forebyggende arbeid på ulike arenaer. Belastende forhold som kan føre til risiko for uheldig utvikling kan fordeles i tre ulike grupper. Den første gruppen består av belastende egenskaper ved barnet selv og omfatter fysiske, somatiske eller psykologiske betingelser. Den andre gruppen omfatter barn med belastende familieforhold. Den siste gruppen omfatter ytre rammebetingelser der barnet kan bli utsatt for et utrygt nærmiljø eller opplever belastende skoleerfaringer (Drugli, 2008).

Begrepet traume har etter hvert blitt en del av vårt hverdagsspråk uten at vi nødvendigvis er helt klar over hva ordet betyr. Sammen med begrepet katastrofe benyttes traume ofte om plutselige og dramatiske hendelser. Traumebegrepet alene brukes for å beskrive overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for den som utsettes for hendelsen. En traumatisk hendelse oppstår ofte brått og uventet, mens noen ganger vil hendelsen gjenta seg. Den som blir utsatt for en traumatisk hendelse føler seg ofte sårbar og hjelpeløs (Dyregrov, 2013).

I henhold til Dyregrov (2013) er det selve hendelsen som forårsaker et traume, men det som oppleves som traumatisk for et barn er imidlertid sammensatt av flere forhold. Barnets situasjon før den traumatiske hendelsen oppstår, og hvilken hjelp barnet får i etterkant, er avgjørende for hvor store og omfattende ettervirkningene vil bli. Man kan dermed ikke si at en situasjon i seg selv vil være traumatisk eller ikke.

Når et barn har opplevd en traumatisk hendelse vil det oppstå ettervirkninger som avspeiler at barnets mentale system trenger tid til å bearbeide det som har skjedd

(Dyregrov, 2013). Videre utdyper Dyregrov (2013) at det er viktig at barn i slike situasjoner får adekvat hjelp i tiden etter den traumatiske hendelsen. Foreldre, lærere og andre voksne personer må derfor ha kunnskap om ulike traumereaksjoner som kan oppstå, og videre at de vet noe om hvordan man hjelper og støtter barn etter traumehendelser. Læringskapasiteten til traumatiserte barn kan bli redusert som følge av manglende oppmerksomhets- og konsentrasjonsevne (Dyregrov, 2013).

En rekke sider ved et barns utvikling kan påvirkes av en traumatisk hendelse. Det kan blant annet være vanskelig å etablere eller opprettholde venneforhold, noe som videre kan medføre sosial isolasjon og mangel på sosial læring. Manglende impuls kontroll, tilbaketrekning og emosjonell tilstivning som følge av traumatisering kan medføre vanskeligheter i samspill med andre jevnaldrende. Et barn som har opplevd en traumatisk hendelse kan også erfare en raskere modning, noe som kan være med på å skape problemer i forholdet til venner (Dyregrov, 2013).

Barnets egen håndtering av situasjonen, samt omfang av støtte og hjelp fra nettverk, kan bidra til enten å styrke eller å svekke barnets mestringsevne. Dersom et barn håndterer en traumatisk situasjon på en god måte, og får ros og støtte fra voksne, kan barnet oppleve å få tro på egen mestringsevne samt styrket selvtillit. Et slikt barn kan oppleve å mestre til tross for at det har opplevd traumer og har hatt det vanskelig. Mestring er en sentral resiliensfaktor. En såkalt bestyrkende lærer fokuserer på å styrke elevenes sterke sider for at de skal oppnå mestring. En bestyrking kan i henhold til Olsen og Traavik (2010) beskrives som en prosess hvor læreren gir eleven makt og kontroll over egen livssituasjon. En bestyrkende lærer får elevene til å oppdage egne styrker og ressurser. Læreren kan tilrettelegge undervisningen slik at eleven forstår sin egen situasjon bedre.

Dyregrov (2013) nevner konsentrasjonsvansker som en av flere vanlige ettervirkninger hos barn som har opplevd noe traumatisk. Denne reaksjonen vil som regel lettere bli oppdaget i skolealder da skoleproblemer kan oppstå i tilknytning til traumatiske hendelser. Konsentrasjonsvansker som ettervirkning av et traume kan komme til uttrykk ved at barnet kan ha vanskelig for å følge med på skolen og gjøre hjemmelekser.

Lærerenes betydning for elever med sårbare livsopplevelser

I følge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2011) består kjernen i en god relasjon av å kunne samhandle og kommunisere med andre. Læreren fremstår som en av de mest sentrale voksenpersonene i barns oppvekst utenfor hjemmet, og en av lærerens viktigste ansvarsoppgaver er å skape gode relasjoner til elevene sine. For barn som får mangelfull oppfølging hjemme er behovet for andre voksenpersoners engasjement enda større (Drugli, 2008). En støttende lærer- elevrelasjon beskrives i Olsen og Traavik (2010) som en sentral faktor for utvikling av resiliens. Dette er med på å understreke viktigheten av kvalitet i lærerens relasjonskompetanse. Hos en god lærer vil relasjonskompetansen gjenspeiles ved å ta hensyn til ulike elevforutsetninger, samt gjennom elevmotivering og elevaktivisering (NOU, 2009: 18). Relasjonskompetanse er i følge Kristensen (2006) lærerens evne til å anerkjenne og synliggjøre elevene sine. Hva som skal til for at elevene skal føle seg sett, kan være forskjellig ut i fra hvilke erfaringer og opplevelser de har med seg. Olsen og Traavik (2010) påpeker at også lærerens evne til selvinnsikt og selvrefleksivitet er viktige egenskaper som er avgjørende for kvaliteten i relasjonskompetansen.

Olsen og Traavik (2010) omtaler gode relasjoner som en betingelse for trygghet og trivsel, og at dette danner grunnlaget for læring og positiv utvikling hos elever. Nordahl (2005) forklarer at en god lærer- elevrelasjon ser ut til å være en beskyttelsesfaktor for barn i skolen. Når forholdet mellom lærer og elev er preget av tillit, trygghet og opplevelse av å være likt, vil dette være avgjørende for elevens situasjon i skolen. I følge Olsen og Traavik (2010) vil en lærer som sørger for positiv relasjon til elevene i klassen samtidig få et godt klassemiljø med et godt sosialt klima. Elevenes oppfatning av undervisningen har i følge Nordahl (2005) en sammenheng med kvaliteten på relasjonen til læreren. Selv om det ikke er mulig å benytte en konkret fremgangsmåte for å skape gode relasjoner, finnes det likevel noen prinsipper og sentrale forhold som kan brukes av voksne for å skape gode relasjoner med barn. I mange tilfeller vil en god lærer- elevrelasjon være betinget av at læreren ser eleven. Øyekontakt, humor, klapp på skulderen og ikke minst å vise interesse for det samme som eleven interesserer seg for vil ha betydning for relasjonens kvalitet (Nordahl et al., 2011).

I arbeid som omfatter barn og unges utvikling står omsorgsbegrepet sentralt. I

henhold til Pape (2001) utgjør lærernes kopling mellom omsorg og pedagogikk en avgjørende faktor for å få et helhetlig bilde av elevens læring og utvikling. Den omsorgsfulle læreren er med andre ord i stand til å danne seg et helhetlig bilde av eleven og kan ofte se bakenforliggende årsaker til elevenes handlinger, og på denne måten ivareta elevenes sosiale og emosjonelle behov. Selv om omsorg er en essensiell faktor i læreryrket vil graden av å være en omsorgsfull lærer variere ut i fra individuelle verdisyn og normer. I en lærer- elevrelasjon er det viktig at læreren viser omsorg gjennom forståelse og respekt (Pape, 2001).

Anerkjennelse betegnes i Olsen og Traavik (2010) som en væremåte som kan uttrykkes gjennom holdningene respekt, empati, åpenhet og bekreftelse. Som et av barns grunnleggende behov er anerkjennelse viktig, uansett alder. Med henvisning til Maslow, omtaler Befring (2012) anerkjennelse som et av flere grunnleggende utviklingsbehov. Ved å få behovet om anerkjennelse tilfredsstilt vil man være klar til å begi seg ut på nye utviklingsoppgaver som videre kan gi økt livskvalitet på høyere nivå (Befring, 2012). Når man blir møtt med anerkjennelse i en lærer- elevrelasjon vil eleven føle seg verdsatt gjennom at læreren ser eleven, viser respekt og forståelse.

Empati er en viktig del av en anerkjennende kommunikasjon. I Olsen og Traavik (2010) defineres empati som en innlevelse i situasjoner hvor man viser sin medfølelse og forståelse ovenfor andre. Læreren kan gjennom empatisk kommunikasjon ivareta elever gjennom å gi dem økt selvfølelse og opplevelse av integritet. Lærers direkte og tydelige anerkjennelse gjennom ros, støtte, positive tilbakemeldinger og oppmuntring vil også fungere som beskyttende faktorer (Nordahl, 2005). Ogden (2012) beskriver denne formen for anerkjennelse som pedagogikkens kraftigste virkemiddel. Å rose positiv atferd vil være langt mer effektivt enn å gi skjenn for negativ oppførsel. Denne rosen som gis av læreren må likevel være konkret og gjennomtenkt. I henhold til Lillejord, Manger og Nordahl (2010) må lærers ros være troverdig, og den må knyttes til atferd eller prestasjon på en tydelig måte. Tilbakemeldingen elevene får fra læreren sin må altså være saklig da verken mangel på ros eller overdreven bruk av ros er heldig for elevens utvikling (Lillejord et al., 2010).

En lærers evne til å vise interesse for hva elevene er opptatt av kan bidra til å

skape kvalitet i lærer- elevrelasjoner. I følge Ogden (2012) legges det et godt grunnlag for videre samhandling og personlig kontakt når læreren blir bedre kjent med elevene gjennom å vise interesse. Det er likevel viktig at læreren finner en passende balansegang mellom å ha kontroll og samtidig god kontakt med elevene. Lærere som jobber hardt mot å bli godt likt kan bli utsatt for elever som forsøker å tøye grenser. Ogden (2012) påpeker at respekt og tillit er viktige stikkord her.

I følge Olsen og Traavik (2010) er det sammenheng mellom gode relasjoner og trygg tilknytning. Positiv tilknytning i skolen er en av de mest innflytelsesrike beskyttelsesfaktorene for elever i risikozonen (Fowler, Banks, Anhalt, Hinrichs & Kalis, 2008). Elevers følelse av tilknytning til læreren og til skolen kan ha innflytelse på elevens sosiale og emosjonelle læring og utvikling. I henhold til tilknytningsteorier blir læreren sett på som tilknytningsperson. En tilknytningsperson er i henhold til Fowler et al. (2008) en person som er til å stole på, er omsorgsfull, viser engasjement, gir oppmuntring, gir beskyttelse, gir støtte og er en god samtalepartner for elever med sosiale-, emosjonelle- og/eller lærevansker (Fowler & Banks et al., 2008).

Tilrettelegging av læringsmiljøet

Ved siden av å skape gode relasjoner til elevene, har læreren også en utfordrende oppgave med å fungere som en god klasseleder. Ogden (2012) sammenligner klassen med et sosialt system som i likehet med andre sosiale fellesskap er avhengig av ledelse. *”Lærerens oppgave som leder er å ta ansvar for utviklingen i klassen slik at både de individuelle og kollektive verdiene får gode vekstvilkår”* (Garm, 2003, s. 45). Dersom læreren ikke tar ledelsen vil elevene kunne overta ledelsesfunksjonene. Siden det er svært vanskelig å vinne tilbake ledelsen er det viktig at læreren ikke gir slipp på den (Ogden, 2004).

En autoritativ klasseleder er i henhold til Olsen og Traavik (2010) preget av forutsigbarhet, kontroll, tydelighet, struktur og varme. Med en autoritativ klasseleder vil klassens psykososiale læringsmiljø være forebyggende spesielt for elever med sårbare livssituasjoner. Selv om læreren etablerer et tillitsfullt og nært forhold til elevene sine, må

hun samtidig fremstå som en autoritetsperson med kontroll over de faglige og de strukturelle aspektene ved læringsmiljøet. Barn har behov for voksenpersoner i skolen som viser autoritet uten å være autoritære (Helgeland, 1996). Helgeland (1996) fremhever at en god lederegenskap hos en lærer er å innarbeide gode rutiner. Med både faste innlednings- og avslutningsprosedyrer, samt med en markering av hva som foregår i klasserommet til enhver tid, vil man fremstå som en tydelig lærer.

For elever som har opplevd uforutsigbarhet i oppveksten er det ekstra viktig at de opplever et forutsigbart læringsmiljø på skolen. Det å skape et forutsigbart læringsmiljø handler også om strukturelle forhold som går blant annet på å fokusere på gjennomtenkte overganger. Ved å gi presise beskjeder, etterfulgt av et aktivitetsskifte vil elevene få oversikt over hva som skal skje. Samtidig som dette vil være med på å bekrefte læreren som tydelig klasseleder, vil en slik forutsigbarhet også ha effekt på elevenes arbeidsro. For elever med konsentrasjonsvansker vil arbeidsro i læringsmiljøet være viktig (Damsgaard, 2006). Strukturerte og forutsigbare læringsmiljøer vil, ifølge Olsen og Traavik (2010), virke beskyttende på elever som opplever risiko i oppveksten. Lillejord et al. (2010) påpeker at det er fordelaktig at undervisningstimene har gjenkjennbare rammer. Dette vil være med på å skape forutsigbarhet og trygghet. Læreren kan bidra til å skape klare rammer for undervisningen ved å fremstå som en tydelig voksenperson. En god lærer tar ledelse hver time og skaper kontroll på denne måten (Lillejord et al., 2010).

En viktig del av lærerens jobb er å få elevene til å føle seg forpliktet til ikke å bryte regler og krysse grenser i læringsmiljøet. Balansegangen mellom å være en autoritativ klasseleder og sørge for å gi elevene opplevelse av varme og trygghet kan være en utfordring for læreren. Damsgaard (2006) påpeker at den gode læreren opptrer profesjonelt ved at hun takler denne balansegangen ved å tilnærme seg elevene med både å vise nærhet og kontroll. I henhold til Ogden (2012) er regler og rutiner forventninger til elevens atferd og arbeid. Samtidig som slike føringer formidler viktig informasjon blir læreren forpliktet til å følge opp med å sanksjonere elevatferden når det er på sin plass (Ogden, 2012). Lærerens bekreftelse av positiv atferd vil bidra til å forebygge regelbrudd. Klare rammer og regler er viktige faktorer for å skape et forutsigbart og oversiktlig læringsmiljø. Barn opplever en trygghetsfølelse når de kan forholde seg til et tydelig læringsmiljø. Uavhengig av barns individuelle behov vil de reagere positivt på dette ved

at de slipper å bruke energi på å ”tolke” hva som er ønsket adferd. Gjennom å vite hva som skal skje og hva som forventes av dem vil læringsmiljøet oppleves som mer forutsigbart og trygt (Damsgaard, 2006).

Møtet med klassens mangfoldige utfordringer kan oppleves krevende for læreren. For at man skal utvikle seg som lærer er det viktig at man kan formidle og dele pedagogiske strategier med andre lærere på skolen. I henhold til Ogden (2004) vil man som lærer ved en skole med god samarbeidskultur få positivt utbytte gjennom å utvikle evne til refleksjon, få nye læringsmuligheter, kontinuerlig utvikling- av skolen og av lærerne, samt at lærerne vil føle trygghet og støtte. Videre vil dette mest sannsynlig bidra til kvalitetsøkning av elevenes prestasjoner og utvikling. Nye muligheter og alternativer vil bli synliggjort når man er i kontinuerlig dialog gjennom denne typen samarbeid. Ogden (2004) påpeker at et godt samarbeidsklima blant lærerne vil bidra til at de blir positive aktører i egen yrkesutøvelse som elevene videre vil dra nytte av gjennom faglig- og sosial læring.

I henhold til Olsen og Traavik (2010) vil en god klasseleder skape et positivt læringsmiljø som legger til rette for læring, sosial utvikling, samt ivaretagelse av enkeltelevers individuelle behov. I henhold til opplæringsloven (1998) heter det at alle elever har rett til en undervisning som er tilpasset deres individuelle behov og forutsetninger. Imsen (2006) påpeker mer spesifikt at undervisningen skal tilpasses elevenes evner, følelser, utvikling og kulturell bakgrunn. Siden tilpasset opplæring foregår i den normale undervisningen i skolen er det dermed en forutsetning at læreren har forståelse for, og kjenner til elevenes situasjoner. På bakgrunn av en slik forståelse og kjennskap til eleven skal læreren tilpasse undervisningens innhold og arbeidsmåter som gir eleven best forutsetning for læring (Nordahl, 2004). Lillejord et al. (2010) sier at den tilpassede opplæringen skal være allsidig og variert undervisning, med respekt og omsorg for eleven.

Læringsmiljøets sosiale klima

I henhold til Pape (2001) er det sosiale klimaet i skolen et viktig aspekt ved læringsmiljøet, og skolen som sosial læringsarena er sentral for barn og unge. For at man skal kunne legge til rette for elevenes sosiale utvikling er det viktig at læreren forstår seg

på det sosiale livet i skolen. Som en sentral ansvarsoppgave skal læreren legge til rette for et læringsmiljø som fokuserer mot å skape sosial utvikling (Lillejord et al., 2010). Et læringsmiljø som er preget av en positiv sosial kultur vil ha en forebyggende funksjon og kan slik forhindre negativ utvikling. Denne typen forebyggende arbeid innebærer en tidlig målrettet innsats for å fremme positiv atferd (Arnesen & Sørli, 2010).

Sosial kompetanse betegnes i Nordahl (2005) som holdninger, ferdigheter og kunnskap som trengs for å tilpasse seg ulike sosiale miljøer, etablere og vedlikeholde relasjoner som videre fører til økt trivsel og utvikling. Miljømessige rammer som ligger til grunn for barnets utvikling har også betydning (Pape, 2001). Allerede fra tidlig alder utvikler barnet sosial kompetanse gjennom samspill med omgivelsene og betydningsfulle andre. Hvordan foreldrene og andre voksne er som rollemodeller vil ha betydning for hvordan barnet utvikler sin sosial kompetanse (Lillejord et al., 2010).

Gjennom sosialiseringen i skolen vil den sosiale kompetansen utvikles videre både med innvirkning fra jevnaldrende og fra læreren. Pape (2001) påpeker i denne sammenheng viktigheten av lærerens refleksjon over egne handlinger og holdninger da hun er en sentral rollemodell i elevenes oppvekst. I skolen vil områder som omfatter samarbeid, selvkontroll, positiv selvhevdelse og evne til å ta andres perspektiv være ekstra fremtredende innenfor elevenes sosiale utvikling (Lillejord et al., 2010). I henhold til Olsen og Traavik (2010) kan man dele sosial kompetanse inn i tre undergrupper; en del omfatter den intellektuelle fungeringen, altså hvordan barn fungerer skolemessig. En annen del omfatter emosjonell fungering, altså hvordan barn fungerer mentalt og følelsesmessig. Den tredje delen omfatter atferdsmessig fungering, det vil si barnets oppførsel (Olsen & Traavik, 2010).

I henhold til Arnesen og Sørli (2010) er det en klar kobling mellom skolefaglig og sosial kompetanse. Et sosialt klima setter seg i ”veggene” i et klasserom. Holdninger og atferd i enten positiv eller negativ forstand blir påvirket av dette. Når en elev føler sosial trygghet i læringsmiljøet sitt vil dette øke mulighetene til å få utnyttet elevens læringspotensiale (Pape, 2001).

For å sikre en positiv utvikling er sosial ferdighetstrening tiltak hvor skolen legger føringer basert på gode oppdragelsesprinsipper. Slike tiltak viser seg, ifølge Lillejord et al. (2010), å være effektive for forebyggende arbeid i skolen. Gjennom ulike tiltak for

sosiale ferdighetstreninger, i samhandling med medelever og læreren, får elevene trening i problemløsning, konflikthåndtering og styrking av evnen til å skape samt å bevare vennskspsrelasjoner. Jevnaldrende spiller en viktig rolle i utviklingen av sosial kompetanse. Ønsket om tilhørighet, samt å få være med å leke er sentrale motivasjonsfaktorer her (Pape, 2001).

Nordal (2005) betegner vennskap i skolen som viktige beskyttelsesfaktorer. For barn og unge er skolen den viktigste arenaen for sosialisering. Elevene drar nytte av medelever i klassen gjennom å utvikle positive jevnaldersrelasjoner. Elevenes evne til å skape slike jevnaldersrelasjoner har innvirkning på deres utvikling og livskvalitet. Læreren har et viktig ansvar med å støtte elevene i samspillet med jevnaldrende. For at dette skal være mulig er det viktig at læreren har innsikt og forståelse for hvordan det sosiale livet i skolen fungerer.

Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske tilnærming. Jeg ønsker at metodekapittelet skal belyse arbeidet mitt på en så åpen og gjennomsiktig måte som mulig. Dette er i tråd med forskningskravene til kvalitative studier (Postholm, 2010). I grove trekk vil jeg beskrive arbeidet mitt før, underveis og etter datainnsamlingen. Til å begynne med vil jeg gjøre rede for kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming, etterfulgt av en redegjørelse av min rolle som forsker.

Kvalitativ forskningsmetode

Postholm (2010) legger frem tre ulike tilnærminger man som forsker kan velge mellom innenfor kvalitativ metode; fenomenologi, etnografi og kasusstudie. Valg av tilnærming blir tatt på bakgrunn av problemstillingen. I en fenomenologisk tilnærming søker man å forstå menneskers erfaringer av et fenomen eller en situasjon (Postholm, 2010; Thagaard, 2011). En fenomenologisk tilnærming ble naturlig å velge til mitt forskningsprosjekt da denne metoden samsvarer med hensikten for min studie. Innenfor en fenomenologisk tilnærming kan man for eksempel ha et sosiologisk eller et individual-psykologiskperspektiv. Den største forskjellen mellom disse perspektivene er at i et sosial-fenomenologisk perspektiv forsker man på grupper av mennesker, mens i individual-fenomenologi står individet i fokus. I denne studien er det sistnevnte perspektivet benyttet, da hensikten var å undersøke hvordan tre lærere, som enkeltindivider, opplevde og erfarte det samme fenomenet (Postholm, 2010).

Nesten enhver forskningsprosess starter med et spørsmål og en undring. Etter at problemstillingen er formulert må forskeren foreta en rekke valg og vurderinger for å finne fram til best mulig metode for å få svar på sine forskningsspørsmål. Forskeren må velge en forskningsmetode som er egnet til å innhente empiri og søke etter relevant kunnskap omkring studiens kjerneområde (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Problemstillingen; *"På hvilken måte kan læreren tilrettelegge læringsmiljøet for elever med sårbare livsopplevelser slik at de får en positiv utvikling?"* tilsier at det er nødvendig å utdype lærernes erfaringer og tanker rundt dette temaet. Dalen (2011) omtaler kvalitativ metode som en godt egnet metode dersom man ønsker en nærmere innsikt i

forskningsdeltakernes opplevelsesverden. Da målet mitt var å få frem lærernes egne perspektiver og opplevelser, ble kvalitativ forskningsmetode et naturlig valg.

I henhold til Kleven og Hjordemaal et al.(2011) legges det vekt på prinsippene om nærhet- og fleksibilitet i kvalitativ forskning. Med nærhet til forskningsdeltakeren og forskningsfeltet er det mulig å skape et gjensidig forhold mellom forskningsdeltaker og forsker. Til tross for at nærhet er essensielt ved kvalitativ forskning er det samtidig viktig at forskeren er bevisst på å holde en viss distanse til forskningsdeltakeren ved å holde tilbake personlige synspunkter. Dette er viktig fordi forskeren skal være i stand til å innta en mest mulig nøytral posisjon for å kunne vurdere situasjonen utenfra. Prinsippet om fleksibilitet gjør seg gjeldende ved at man i datainnsamlings situasjonen sjelden har lagt opp en fastlåst struktur (Postholm, 2010).

Kvalitativt intervju

Innenfor en fenomenologisk tilnærming benytter man ofte intervju som datainnsamlingsmetode. I forskningsintervju i kvalitativ forskning søker man etter fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved egen livssituasjonen (Dalen, 2010; Thagaard, 2011), og av samme grunn er det kvalitative intervjuet godt egnet når man søker innsikt i forskningsdeltakerens erfaringer, tanker og følelser. Den sosiale interaksjonen som foregår i intervjusituasjonen danner grunnlag for utvikling av kunnskap og forståelse.

Det skilles mellom tre typer intervju i kvalitativ forskning. I et ustrukturert intervju har man få begrensninger, noe som medfører stor fleksibilitet i samtalen. I strukturerte intervju samles det inn data med utgangspunkt i kategorier som er utarbeidet på forhånd. Et grunnleggende skille er gjerne at man i ustrukturerte intervju søker etter forståelse av atferd, mens man i strukturerte intervju søker etter forklaring av atferd (Postholm, 2010.) I henhold til Dalen (2010) benytter flest forskere seg av et såkalt semistrukturert intervju. Spørsmålene i et semistrukturert intervju har fokus på bestemte tema som er valgt av forskeren i forkant samtidig som man kan komme med oppfølgingsspørsmål underveis. I følge Tjora (2010) er hensikten bak et semistrukturert intervju å få i gang en refleksjon hos forskningsdeltakeren. Dette kan åpne for muligheten til å gå i dybden på områder hvor forskningsdeltakeren har mye å fortelle. I min studie

har jeg valgt den sistnevnte intervjuformen med bakgrunn i argumentene ovenfor. Nedenfor vil jeg komme nærmere inn på hvordan jeg gikk fram for å innhente mine data.

Datainnsamlingsprosessen

Utvalg

Postholm (2010) hevder at til tross for at det ikke er så mange bestemte føringer i kvalitativ metode så er det likevel en forutsetning at valg av forskningsdeltakere er nøye gjennomtenkt. Det er vesentlig at man tar studiens hensikt i betraktning når man velger forskningsdeltakere. Etter at jeg hadde valgt tema for studien min, og videre satt meg inn i relevant teori, startet jeg med søket etter forskningsdeltakere. Kriteriene for utvalget var at alle skulle ha minst fem års erfaring som kontaktlærer i barneskole, samt erfaring fra arbeid med elever med sårbare livsopplevelser. Til tross for at det ikke var et utvalgskriterium i seg selv, viste det seg at alle forskningsdeltakerne har en form for utdanning innenfor spesialpedagogikk. Dette er noe jeg anser som positivt med tanke på at det trolig vil ha innvirkning på deres refleksjoner. Samtlige forskningsdeltakere har dermed erfaring fra arbeid med elever med sårbare livsopplevelser, både som kontaktlærer og som spesialpedagog.

Prosessen for å komme i kontakt med forskningsdeltakere viste seg å bli mer utfordrende enn jeg først hadde antatt. Til å begynne med sendte jeg e-post rundt til rektorer ved ulike barneskoler i en norsk kommune. Etter et par uker uten noe særlig tilbakemelding måtte jeg legge om strategien. Jeg begynte derfor å ringe rundt til skolene, noe som viste seg å være mer effektivt. Etter et par dager hadde jeg gjort avtaler med tre ulike forskningsdeltakere som passet til de gitte kriteriene. Tre forskningsdeltakere betraktet jeg som tilstrekkelig med tanke på studiens avgrensning. I følge Dalen (2011) er det viktig at antall forskningsdeltakere ikke blir for mange, da man må ta i betraktning at intervjuene samt den påfølgende bearbeidingen av dataene er en tidkrevende prosess. Samtidig er det en forutsetning at kvaliteten på intervjumaterialet danner et godt grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011).

Før intervjuene fant sted fikk forskningsdeltakerne tilsendt et informasjonsskriv via e-post med informasjon om studiens formål, samt en beskrivelse av tema og problemstilling (vedlegg 1). Jeg skrev samtidig at en liten refleksjon rundt temaet i

forkant av intervjuet ville være positivt. Det ble opplyst om at intervjuets omtrentlige tidsaspekt ville være mellom 40- og 60 minutter. To av forskningsdeltakerne sendte e-post tilbake om at de synes prosjektet virket interessant, og at de så frem til intervjuet. Tid og sted ble også avtalt via e-post.

Intervjuguiden og prøveintervju

Utforming av intervjuguiden viste seg å være en arbeidskrevende prosess hvor jeg i stor grad tok utgangspunkt i teoretisk kunnskap. Intervjuguiden (vedlegg 2) er delt inn i tre temaer med underspørsmål og oppfølgingsspørsmål. De tre temaene er; tilrettelegging læringsmiljøet for elever med sårbare livsopplevelser, lærerrollen og samarbeid. I henhold til Dalen (2011) bør spørsmålene være enkelt formulert slik at forskningsdeltakeren lett vil forstå hva som etterspørres. Videre er det viktig at intervjuguiden i semistrukturerte intervju fokuserer på relevante temaer som belyser de viktigste områdene i studien. Samtidig må intervjueren tenke nøye gjennom hvordan temaene belyses.

Temaene og spørsmålene i intervjuguiden min var inndelt etter det som i følge Dalen (2011) kalles “traktprinsippet”. Med “traktprinsippet” menes det at man starter intervjuet med spørsmål som får forskningsdeltakeren til å bli mest mulig komfortabel og trygg i intervjusituasjonen. Jeg valgte innledende spørsmål rettet mot forskningsdeltakerens utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Videre ble spørsmålene rettet mot studiens sentrale temaer hvor jeg etterspurte forskningsdeltakerens erfaringer og tanker omkring fenomenet. Avslutningsvis ble det lagt opp til at spørsmålene gikk mot mer generelle forhold igjen, hvor forskningsdeltakerne fikk siste ordet i samtalen (Dalen, 2011). Thagaard (2011) presiserer at intervjueren har et ansvar for å legge til rette for en tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen allerede fra starten av intervjuet.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju av en medstudent som hadde kjennskap til, samt interesse for, studiens tema. Utførelse av prøveintervju er viktig for å få testet ut intervjuguiden, og for å gjøre seg kjent med det elektroniske utstyret. I følge Dalen (2011) er det ikke uvanlig at man vil foreta endringer av intervjuguiden etter et prøveintervju. Mitt prøveintervju ble utført et par dager før det første ordentlige intervjuet skulle gjennomføres. Jeg fikk dermed tid til å gjøre noen endringer i

intervjuguiden siden flere spørsmål viste seg å etterspørre tilnærmet det samme.

Videre ble det, både under prøveintervju og endelig intervju, benyttet båndopptaker. Bruk av båndopptaker gir forskeren mulighet til å være til stede i intervjusituasjonen fullt og helt, og i følge Dalen (2011) vil intervjueren samtidig legge bedre til rette for intervjusituasjonen når det tekniske utstyret beherskes. Forskerens egen væremåte i intervjusituasjonen er det også viktig å få prøvd ut (Dalen, 2011). I etterkant av prøveintervjuet fikk jeg reflektert rundt min rolle som intervjuer noe som bidro til at jeg følte meg mer sikker. Jeg tok med meg nyttig erfaring videre til det endelige intervjuet.

Gjennomføring av intervjuene

Det var viktig for meg å møte opp i god tid før intervjuene slik at jeg kunne organisere papirene mine, samt sjekke at alt var i orden med båndopptakeren. Dette samsvarer med Postholms (2010) tips om at intervjueren bør tenke gjennom og forberede praktiske forhold før intervjusituasjonen for å skape et godt utgangspunkt. To av intervjuene ble utført i løpet av mars 2014, og ett i starten av april 2014. Det ble noe ulik lengde på intervjuene. To var på omtrent 45 minutter, mens det tredje ble på rett under 60 minutter. Det var nyttig at forskningsdeltakeren var klar over beregnet tid slik at intervjuet kunne gjennomføres innenfor tidsrammen som var antatt (Postholm, 2010.)

I informasjonsskrivet forespurte jeg forskningsdeltakerne om de kunne finne et passende rom hvor vi ville være uforstyrret i en times tid. Samtlige intervju ble avholdt på møterom ved den enkelte lærers skole. I forkant av intervjuene var jeg opptatt av å legge opp til å prate litt løst og fast om generelle ting. Når det følte naturlig ga jeg beskjed om at jeg startet båndopptakeren. Dette for at vi begge skulle bli litt kjent med hverandre. Selv om studiens tema selvfølgelig er det vesentlige, var det likevel viktig at det ble gitt god tid til å bli kjent i den innledende samtalen før jeg satte på båndopptakeren. Gjennom intervjuet var jeg bevisst på å vise anerkjennelse ovenfor forskningsdeltakeren ved å være en god lytter og samtidig være bevisst på måten jeg formulerte spørsmålene muntlig. Dalen (2011) hevder at forskningsdeltakeren lettere vil fortelle utfyllende om sine erfaringer når vedkommende opplever at intervjueren er genuint interessert.

I prøveintervjuet kom det frem at jeg måtte bli flinkere til å forholde meg til pauser og stillhet. Dette tok jeg med meg videre som en konstruktiv lærdom inn i intervjuene. Forskningsdeltakerne fikk god tid til å reflektere over hva som egentlig ble etterspurt, noe som ga gode og fyldige svar. Det er hensiktsmessig at intervjueren sørger for å bringe alle temaene inn i intervjusituasjonen samtidig som vedkommende er en god lytter. Forskningsdeltakeren vil på denne måten kunne bringe frem temaer som intervjueren på forhånd ikke hadde tenkt på (Postholm, 2010). Jeg sørget for at alle forskningsdeltakerne var innom alle temaene i løpet av intervjuet. Selv om det var jeg som strukturerte intervjuet, var det likevel forskningsdeltakernes refleksjoner som avgjorde hva som ble vektlagt. Til tross for at jeg lot forskningsdeltakeren bestemme tidspunkt for intervju, ble det nok tid mellom intervjuene til at jeg kunne transkribere etter hvert enkelt intervju.

Min rolle som forsker

I kvalitativ forskning stilles det strenge krav til forskeren, som i henhold til Postholm (2010), regnes å være det viktigste forskningsinstrumentet. Forskerens erfaringer og opplevelser danner grunnlag for egen subjektivitet, som vil ha innvirkning på forskningsarbeidet i større eller mindre grad. I kvalitativ forskning er det dermed overordnet at forskeren synliggjør personlige forhold til forskningsfeltet som et grunnleggende utgangspunkt for arbeidet. Postholm (2010) betegner forskerens subjektivitet som forskerens forforståelse. Synliggjøring av egen forforståelse er viktig for at leseren skal vite bakgrunnen for valget av forskningens tema, men samtidig også for at forskeren selv skal bli bevisst over egen subjektivitet.

Når det gjelder min forforståelse har jeg ingen direkte erfaring med det fenomenet jeg studerer da jeg ikke er lærer. Min forforståelse baseres på møtet med barn med sårbare livsopplevelser på krisesenter. Interessen for dette temaet har blitt sterkere gjennom at jeg har tilegnet meg erfaring og kunnskap gjennom møtet med barn som har sårbare livsopplevelser på krisesenter. I samtale med disse barna har deres erfaringer og opplevelser av skolehverdagen vært med på å farge mine tanker og antagelser. Min forforståelse har også blitt farget som masterstudent i spesialpedagogikk i forhold til det jeg har lært om temaet. I forskningsprosessen har jeg klargjort mine personlige forhold

knyttet til forskningsfeltet, både for forskningsdeltakeren og leseren. Samtidig har jeg forsøkt å være bevisst på min egen forforståelse gjennom å legge til side mine personlige ideer og antagelser om hvordan elever i sårbare livssituasjoner burde bli ivaretatt på skolen (Postholm, 2010).

Transkribering og analyse

I kvalitativ forskningsmetode starter analyseprosessen allerede ved datainnsamlingsprosessen. Forskeren benytter analytiske fortolkningstilnæringer til datamaterialet fortløpende i studiens ulike prosesser. Allerede i intervjuprosessen vil forskeren observere og gjøre seg antakelser som vil ha betydning for analysen (Dalen, 2011).

Intervju dokumenteres ved en overføring fra lyd til tekst gjennom transkribering (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Når jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg med meg en notatblokk for å ha muligheten til å notere underveis. Dette vil i henhold til Dalen (2011) ha analytisk verdi ved at man lettere husker egne følelsesmessige reaksjoner som er fremtredende under intervjuene. Hvert intervju ble transkribert fortløpende. To av dem transkriberte jeg den påfølgende dagen, mens et ble transkribert samme dag. Alle mine innsamlede data transkriberte jeg på egenhånd, noe som både Dalen (2011) og Nilssen (2012) mener er fordelaktig ved at forskeren da blir bedre kjent med sine data. For å unngå at kvaliteten i studien skulle bli påvirket, fokuserte jeg på at transkriberingen skulle være så lik det muntlige materialet som mulig. Til tross for dette, valgte jeg å gjengi forskningsdeltakernes uttalelser på bokmål med den hensikt å unngå at de skulle bli identifisert ut i fra dialekten. Allerede gjennom transkriberingsprosessen fikk jeg noen antagelser om hvilke deler av mine data som ville være interessant for å besvare problemstillingen min.

Som utgangspunkt for mitt analysearbeid har jeg latt meg inspirere av den konstant komparative analysemetoden som er basert på den analytiske og teoretiske tilnærmingen Grounded theory. Glaser og Strauss (i Postholm, 2010) utviklet denne tilnærmingen som har sitt utgangspunkt i innsamlet empirisk datamateriale hvor man lar empirien være styrende for arbeidet, uten teoretisk innblanding. Nilssen (2012) hentyder at det ikke er knyttet noen fast oppskrift til hvordan analyseprosessen skal gjennomføres,

og sier at det i dag er tillatt å avvike fra den opprinnelige forståelsen av Grounded Theory. Dette gjelder også arbeidet i denne studien. Mitt innsamlede datamateriale har bidratt til at jeg har oppdaget nye ting underveis. Med en vekselvirkning mellom empiri og teori har jeg dermed ikke vært styrt av teori fra begynnelse til slutt.

Det går et skille mellom analyser som foregår underveis og analyser som foretas etter at data er samlet inn. I følge Postholm (2010) vil analyseprosessen bli mer fremtredende etter at datainnsamlingen er unnagjort. Her blir analysen i stor grad preget av kodingsprosessen, som i den konstante komparative analysemåten foregår gjennom flere nivåer (Dale, 2011). Åpen-, aksial- og selektiv koding betegner de ulike fasene i kodingsprosessen (Dalen, 2011; Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Hensikten bak oppdelingen av kodingsprosessen er at man gjennom ulike fortolkningsnivå til slutt vil komme frem til en dypere og mer helhetlig forståelse av det fenomenet man studerer (Dalen, 2011; Postholm, 2010).

Åpen koding innebærer at man foretar en grundig gjennomgang av det transkriberte datamaterialet ved å sette navn på de mangfoldige begrepene slik at de blir omgjort til koder og kategorier. I åpen koding grupperer man fenomener som tilhører samme kategori. Disse kategoriene navngir man på bakgrunn av hvilke tema de representerer (Postholm, 2010). Som første steg i åpen koding begynte jeg å lese grundig gjennom transkripsjonene og feltnotatene. Mens jeg leste prøvde jeg å legge til side min egen forforståelse for å unngå å overse eller utelate viktig informasjon som umiddelbart kanskje ikke virket relevant. Koding av materialet utførte jeg ved å notere beskrivende stikkord i høyre marg. På denne måten ble det lettere å hente ut kodene som beskrev meninger i forskningsdeltakerens uttalelser. Etter at jeg hadde brutt ned datamaterialet til koder og kategorier opplevde jeg at datamaterialet ble mer oversiktlig og lettere å håndtere. Samtidig viste det seg å være en sterk indre sammenheng mellom kodene og kategoriene. Med en sterk indre sammenheng ble det utfordrende å gruppere intervjuutsagnene siden noen av dem passet inn på flere steder. I den åpne kodingsprosessen kom jeg fram til følgende hovedkategorier; *lærer- elevrelasjonens betydning for en positiv utvikling, det forutsigbare læringsmiljøet og lærerens tilrettelegging av læringsmiljøets sosiale klima.*

Gjennom *aksial koding* leter forskeren etter såkalte subkategorier. Dette er kategorier som dannes ut i fra kategoriene fra den åpne kodingen. Subkategoriene har forbindelser seg imellom ved at de representerer samme kategori. Forskeren forsøker med andre ord å se subkategoriene i sammenheng med hverandre. Målet med denne kodingsfasen er å finne mønster og sammenhenger i datamaterialet ved blant annet å finne fram til hvilke hovedkategorier og subkategorier datamaterialet representerer. Disse sammenhengene kan i følge Postholm (2010) omfatte konteksten, handlingsstrategier og interaksjonsstrategier.

Som siste fase i kodingsprosessen skal forskeren gjennom *selektiv koding* komme frem til en kjernekategori som representerer studiens hovedtema. Gjennom selektiv koding kom jeg etter hvert fram til en fellesnevner som var gjennomgående i alle hovedkategoriene. Dette samsvarer med hva Postholm (2010) sier om at forskeren finner kjernekategorien ut i fra helhetsbildet som alle kategoriene representerer (Postholm, 2010). *Tilrettelegging av læringsmiljøet* ble kjernekategori i min studie. Denne kategorien bandt temaene sammen som en rød tråd i studien.

Kvalitet i studien

I henhold til Postholm (2010) er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet for kvalitetssikring av studien. I tillegg til at jeg som forsker forsøkte å bevisstgjøre min subjektivitet, gjennom å legge frem min egen opplevelse av fenomenet, benyttet jeg samtidig andre prosedyrer for å sikre kvalitet i studien. Kvaliteten i min studie blir sett i lys av følgende grunnleggende begrep; troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Postholm, 2010).

Troverdighet i en kvalitativ studie står sentralt i vurderingen av kvalitet. Her kan man spørre om studiens funn og resultat er troverdig, og om man undersøker det man faktisk hadde til hensikt å undersøke. For å kunne si at en studie er troverdig må man kunne vise til at studien representerer virkeligheten (Johannessen & Tuft et al., 2010). For å utvikle troverdighet i studien har jeg lagt vekt på ærlighet gjennom å skildre prosessen så detaljert som mulig, og dette ble blant annet gjort ved å kontinuerlig å opplyse leseren om bakgrunnen for mine metodiske valg. Gjennom å vise til forskningsdeltakernes uttalelser ut i fra transkripsjonene kan leseren selv vurdere mine

tolkninger. I tillegg benyttet jeg meg av prosedyren kalt *member checking*. Denne prosedyren innebærer at forskningsdeltakerne får lese gjennom det transkriberte materialet samt mine tolkninger av deres uttalelser. På den måten kunne jeg få sjekke at jeg hadde foretatt riktige nedskrivninger og tolkninger av deres uttalelser (Postholm, 2010).

Studiens *overførbarhet* går på hvorvidt resultatene er gjenkjennbare i andre, lignende situasjoner. Denne studien har ikke hatt til hensikt å generalisere resultatene til større populasjoner. Generalisering i kvalitativ forskningsmetode forekommer sjelden (Postholm, 2010). I henhold til Postholm (2010) kan en kvalitativ studie likevel ha en viss overføringsverdi. Dette kalles for en naturalistisk generalisering. Når forskeren har utført detaljerte beskrivelser av studiens ulike faser kan en leser finne likhetstrekk som samsvarer med egen kontekst (Postholm, 2010). På bakgrunn av detaljerte beskrivelser kan leseren oppleve funnene i studien som gjenkjennelige og verdifulle ut i fra egne erfaringer.

Spørsmål knyttet til studiens *pålitelighet* dreier seg om å klare å formidle til leseren at studien er utført på en tillitsvekkende og forskningsmessig forsvarlig måte. Forskeren må derfor forklare hva slags data som er innhentet, og videre gjøre rede for hvilke egne tolkninger og vurderinger som er gjort av disse. Forskerens relasjon til forskningsdeltakeren må også beskrives for at studien skal fremstå som pålitelig (Thaagard, 2011). For å innfri kriteriene om pålitelighet har jeg forsøkt å gjøre rede for forskningsprosessen på en detaljert måte. Vedleggene; informasjonsskriv og intervjuguide er med på å dokumentere hva som er gjort. Disse vedleggene gir leseren innsyn i den informasjon som er gitt til forskningsdeltakeren og en oversikt over hvilke temaer og spørsmål som ble tatt opp. Videre ble det redegjort for min relasjon til forskningsdeltakeren, da nært bekjentskap kan svekke kvaliteten på studien. Påliteligheten har forhåpentligvis blitt styrket ved at jeg som forsker har beskrevet og bevisstgjort min egen forforståelse, og ved at mine subjektive vurderinger av fenomenet har blitt lagt frem.

Det fjerde kriteriet for kvalitet i en kvalitativ studie er *bekreftbarhet*. I følge Postholm (2010) må forskeren vise til sammenheng mellom analyse og tolkning, noe som omhandler sammenhengen mellom dataene mine og de tolkningene jeg gjør. Jeg har

benyttet meg av *member checking* som gir forskningsdeltakerne muligheten til å se over de beskrivelsene som forskeren har kommet fram til. Forskningsdeltakerne kan dermed uttale seg i om de er enige i disse beskrivelsene (Postholm, 2010).

Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak slik at jeg kunne lytte til dem i ettertid. Lydopptakene ga meg muligheten til å transkribere dem etterpå, og gjennom dette ble dataene så nøyte som mulig nedskrevet i forhold til det som ble sagt i intervjuene. Videre er analyser og tolkninger foretatt på grunnlag av teori knyttet til det studerte fenomenet, og på den måten er det søkt støtte i teori og tidligere forskning på feltet.

Etiske betraktninger

Det blir stilt krav om at all vitenskapelig virksomhet skal forholde seg til etiske prinsipper som er nedfelt i gjeldende lover og retningslinjer. Dersom man som forsker skal utføre en studie som involverer forskningsdeltakeres personlige opplysninger må man fylle ut et meldeskjema som skal sendes inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Dalen, 2011). Min studie ble meldt inn til NSD. Etter en periode på to uker fikk jeg bekreftelse på at den var godkjent i henhold til kravene i personopplysningsloven (vedlegg 3).

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, jus og teknologi (NESH, 2012; Postholm, 2010). har utviklet en rekke retningslinjer som jeg har tatt høyde for i min studie. Disse retningslinjene legger føringer for hele forskningsprosessen, og bidrar til refleksjon av etiske spørsmål, samtidig som de er til hjelp når man skal ta ulike valg. I henhold til Postholm (2010) må man som forsker utføre etiske betraktninger både før, underveis og etter datainnsamlingen.

Forskningsdeltakerne fikk i forkant av intervjuet tilsendt nødvendig informasjon om studien i et eget skriv (vedlegg 1). I informasjonsskrivet var det informasjon om tema og hensikten med studien, hva som ble forventet av forskningsdeltakerne, samt en beskrivelse av hvordan intervjuet ville foregå. Det ble også klargjort at forskningsdeltakeren når som helst kunne trekke seg fra studien. Samtidig ble det gitt opplysninger om anonymitet og studiens konfidensialitet som betyr at alle navn vil bli anonymisert og at alle innsamlede data vil bli slettet og makulert når studien er ferdig (vedlegg 2). For å sikre forskningsdeltakernes anonymitet ble de gitt fiktive navn.

Presentasjon av funn, analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funnene hentet fra datamaterialet. Funnene er inndelt i de kategoriene som jeg kom frem til gjennom kodingsprosessen; lærer-elevrelasjonens betydning for en positiv utvikling, det forutsigbare læringsmiljøet og lærerens tilrettelegging av læringsmiljøets sosialt klima. Innledningsvis vil jeg presentere forskningsdeltakerne og belyse deres erfaringer med fenomenet; elever med sårbare livsopplevelser. Lærernes individuelle erfaringer av fenomenet er viktig å få frem tidlig da dette danner grunnlag for måten de reflekterer på. Gjennom intervjuene kom det frem at alle forskningsdeltakerne både har erfaringer med studiens fenomen som skiller seg fra hverandre, samt erfaringer som er mer like.

Presentasjon av forskningsdeltakerne

Trine er i slutten av 30 årene. Hun er utdannet allmennlærer med fordypning i spesialpedagogikk og kunst og håndverk. Høsten 2013 begynte hun i stillingen som spesialpedagogisk koordinator, og har tidligere jobbet 50 % som kontaktlærer på småskoletrinnene og 50 % som spesialpedagogisk timelærer i omtrent åtte år. Trine har erfaringer med elever som har opplevd tap av foreldre, omsorgssvikt og samlivsbrudd mellom foreldre. Hun påpeker at hun synes dette er de vanskeligste elevene å jobbe med.

Nina er i starten av 50 årene og er for tiden kontaktlærer for 3. klassetrinn. Hun er utdannet allmennlærer med fordypning i spesialpedagogikk. I løpet av sine 25 år i skolen har hun vekslet mellom å jobbe 100 % som spesialpedagog og 100 % som kontaktlærer. Nina har hatt elever som har vært preget av samlivsbrudd mellom foreldre. Hun har samtidig erfaring med elever som er plassert i fosterhjem på grunn av traumatiske opplevelser i hjemmet. Hun har opplevd ulike reaksjoner som for eksempel frustrasjonsutbrudd fra elevene som er i slike situasjoner.

Beate er i slutten av 20 årene og hun har allmennlærerutdanning og mastergrad i spesialpedagogikk. I løpet av sine fem år som ansatt i samme barneskole har hun jobbet som spesialpedagog i en mindre stillingsprosent, og hun har alltid hatt kontaktlæreransvar ved siden av. I dag er hun primært kontaktlærer for første klasse. Elevene med sårbare livssituasjoner som Beate har vært lærer for har vært utsatt for tap av søsken, samlivsbrudd mellom foreldrene og omsorgssvikt.

Lærer- elevrelasjonens betydning for en positive utvikling

Under overskriften ”Lærer- elevrelasjonens betydning for en positiv utvikling” er fokuset rettet mot å få frem hvilken betydning en god lærer- elevrelasjon har for elever med sårbare livsopplevelser. Mausethagen og Kostøl (2010) beskriver læreryrket som en omsorgsprofesjon og en relasjonsprofesjon. I lys av Papes (2001) perspektiv på omsorg, er det lærerens ansvar å ivareta elevenes sosiale og emosjonelle behov. I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne vektlegger det å fremstå som en støttende voksenperson gjennom å gi omsorg til elever med sårbare livsopplevelser. Pape (2001) hentyder at læreren må kunne koble pedagogikken sammen med omsorg for å se det helhetlige bildet av elevens læring og utvikling. Beates sitat kan sees i lys av Papes (2001) utsagn. Beate sier følgende:

Ja, at man må vise omsorg, og at noen ganger så trenger noen barn noe ekstra. Kanskje man ser at noen barn trenger noe annet ut i fra deres situasjon, ja at man må snakke med de og man må la de fortelle hvordan de har det. Tar seg tid (...) Man må på en måte møte barna der de er da, ikke pålegge de for mye når man ser at det kanskje er noe annet man trenger akkurat nå (Beate).

Beate gir uttrykk for at hun ser elev og situasjon i sammenheng med hverandre. Dette gjør hun ved at hun tilpasser undervisningsopplegget ut i fra elevenes individuelle behov. Samtidig som Beate ser elevenes behov og forutsetninger i faglig sammenheng, så møter hun også elevenes følelsesmessige behov. Hun viser omsorg for eleven ved at hun tar seg tid til en prat om det som er sårt og vanskelig.

Nina viser på sin side at man også kan vise omsorg gjennom å ha ekstra klær eller mat tilgjengelig i situasjoner hvor elevene ikke har fått med seg tilstrekkelig utstyr og mat hjemmefra. Nina sier følgende:

Men det kan også hende at klær ikke er tilgjengelig. Kanskje har en måttet ordne sånn at en har hatt klær slik at enkelte ikke fryser, eller at man har litt ekstra mat. Det har jeg gjort. Jeg synes det er viktig å vise omsorg på den måten. Ukeplanen leses kanskje ikke hjemme, og at det ikke er på plass (Nina).

Det vil være nærliggende å anta at både Beate og Ninas vektlegging av omsorg bidrar til å ivareta elevenes behov, som videre har betydning for elevenes trivsel og trygghet på skolen.

Det hevdes at en lærer må ha relasjonskompetanse for å kunne skape en god lærer- elevrelasjon. Med relasjonskompetanse mener Kristensen (2006) at læreren er i stand til å anerkjenne og synliggjøre elevene sine. I følge Olsen og Traavik (2010) vil en god relasjon til læreren kunne bidra til en resilient utvikling for elever med sårbare livssituasjoner. Hvis eleven derimot ikke har en god relasjon til læreren sin vil det i følge Drugli (2008) oppleves som en belastende skoleerfaring, som kan bli en risikofaktor for disse elevene. Dersom elever med sårbare livsopplevelser i tillegg har en negativ relasjon til læreren sin vil det kunne være truende mot barnets tilpasning og utvikling (Olsen & Traavik, 2010). Lærerne forteller at de bevisst går inn for å skape gode relasjoner til elevene sine. Beate forklarer dette på følgende måte:

Det kan jo hende at jeg er den ene voksne som de har i livet sitt som er trygg og stabil, at jeg har en kjempeviktig rolle og det handler om at jeg må bygge en god relasjon spesielt til de barna. At de kan være trygge på meg og føle at de kan stole på meg og fortelle meg ting. Og at de vet på en måte hvor de har meg. Få tillit til meg da. Man må vise barna at man ser de og at man er der for de (Beate).

Av intervjuene kommer det fram at lærerne mener at de har en viktig oppgave med å skape gode lærer- elevrelasjoner som grunnleggende utgangspunkt for elevenes læring og positive utvikling (Olsen & Traavik, 2010). Beate viser at hun tar ansvaret for relasjonsdanningen til elevene sine på alvor ved at hun prøver å fremstå som en trygg voksenperson gjennom å skape tillit, og ved at hun gir elevene en følelse av å bli sett. Samtidig er hun bevisst på at en god lærer- elevrelasjon for elever med sårbare livsopplevelser vil være av enda større betydning enn hva det er for andre. Å føle seg sett av læreren sin er med på å tilfredsstille elevenes behov for anerkjennelse. Befring (2012) legger fram at anerkjennelse er et av flere grunnleggende utviklingsbehov hos alle mennesker. For barn med sårbare livsopplevelser kan det være ekstra viktig at de føler seg sett av læreren sin. Disse barnas sårbare livsopplevelser kan nettopp bunne i mangel på trygge omsorgspersoner i hjemmet. Et annet sitat fra Beate viser hvordan hun møter elevene sine for å skape en god lærer- elevrelasjon:

Jeg tenker litt sånn, i hvert fall med de små barna, at man må bruke litt sånn kroppskontakt... og det og på en måte komme å gi en klem, det å smile og si hei, stryke litt på de og vise at du er nær... og på en måte selv om man er lærer så må man ikke glemme å verdsette, ikke bare det de gjør på skolen, men hvem de er... (Beate).

Utsagnet til Beate kan tolkes som at hun som lærer skaper en god relasjon til elever med sårbare livsopplevelser blant annet ved å benytte ulike former for fysisk tilnærming. Denne mer fysiske tilnærmingen til Beate viser at det finnes alternative måter å bygge gode relasjoner på. Bruk av kroppskontakt er noe som samsvarer med tanker hos Nordahl et al., (2011) som blant annet trekker frem kroppskontakt som faktor ved relasjonsdanning. Beate er lærer for første klasse og det blir dermed naturlig å gi elevene en klem eller et fang å sitte i. Det vil være nærliggende å anta at en slik tilnærming som Beate eksemplifiserer vil være en mer unaturlig måte å tilnærme seg eldre barn på. Videre skaper Nina en god lærer- elevrelasjon på denne måten:

Jeg tror det er viktig at man er forutsigbar, tydelig og trygg. At barna vet hvor de har den voksne hele tiden... Ellers så er det viktig med ros, positiv feedback og at vi styrker selvilliten deres. Jeg ignorerer en del av det negative og masse sånne ting (Nina).

I likhet med Nina sier Beate at hun er opptatt av å fremme positiv atferd fremfor å legge vekt på det negative.

Så hvis du belønner positiv atferd med en gang, anerkjenner det med en gang, så skjønner de det. Men hvis man alltid fokuserer på det som er dårlig, og det som ikke funker, så begynner kanskje noen barn å utagere, for de opplever at det er på den måten de blir sett. Hvis de er vant til å få mye kjeft og mye tilsnakk så tror jeg ikke de gidder mer til slutt. Da tror de ikke det nytter (Beate).

Ved å gi ros og positiv tilbakemelding på denne måten vil lærerne skape et tettere bånd til elevene ved at de gir dem direkte og tydelig anerkjennelse (Nordahl, 2005). I følge Ogden (2002) er anerkjennelse gjennom å gi ros pedagogikkens kraftigste virkemiddel. I lys av det Lillejord et al. (2010) påpeker i forbindelse med at ros som tilbakemelding fra læreren må knyttes til atferd eller prestasjon på en tydelig måte, kan det tolkes at Beate er bevisst på dette. I sitatet kommer det fram at Beate legger vekt på å synliggjøre for elevene hva som ligger til grunn for rosen som blir gitt. Både Nina og Beate nevner også at de velger å ignorere en del negativ atferd. Når de velger å ignorere negativ atferd på denne måten unngår de samtidig å svekke relasjonen (Ogden, 2012). Lærernes ignorering av negativ atferd viser samtidig at det er flere måter å underbygge en god relasjon på enn å bare fremheve det positive.

Som nevnt vektlegger Nordahl et al. (2011) at det er flere måter å bygge gode relasjoner på. Relasjonsbygging trenger ikke nødvendigvis å foregå etter en bestemt metode, noe både uttalelsene til Beate og Nina er eksempler på. Selv om forskningsdeltakerne hadde likhetstrekk i sine tilnærminger for relasjonsbygging, trakk eksempelvis Beate frem kroppskontakt, noe Nina ikke gjorde. Uttalelsene viser dermed ulike tilnærminger.

Anerkjennelse er noe også Trine vektlegger som viktig faktor for å skape en god lærer- elevrelasjon. Trine skiller seg noe fra de andre med hensyn til hva hun vektlegger for å gi elevene anerkjennelse. Hun forklarer at hun synes det er viktig å vise elevene sine forståelse for deres individuelle situasjon:

Jeg tror at i mange tilfeller er det rett og slett å vise at man er der, at man forstår og at man, ja. At man er en støttende voksen særlig for de elevene som trenger det, og særlig i perioder som det er ekstra tøft for dem. En trygg og støttende voksen (Trine).

Gjennom å vise elevene sine forståelse vil de føle seg sett ved at læreren lever seg inn i deres situasjon. Når man viser elevene sine forståelse og støtte på denne måten, viser man samtidig empati. Trines utsagn kan tyde på at hun betrakter alle elever som unike enkeltindivider med individuelle behov og forutsetninger. Dette kan tolkes ut i fra det hun sier om at hennes oppgave er å være en støttende voksen særlig for de elevene som trenger det. Å ha evne til empati er en viktig egenskap for en lærer. I følge Nordal (2005) kan læreren bidra til at eleven føler seg ivaretatt gjennom en empatisk kommunikasjon. Når en lærer har evne til empati for elever med sårbare livssituasjoner vil dette støtte opp under behovet om anerkjennelse (Olsen & Traavik, 2010).

Videre blir betydningen av en god lærer- elevrelasjon blir tydeliggjort av Beate. Hun forteller at hun fokuserer på å skape en god lærer- elevrelasjon blant annet ved å vise elevene sine at hun er nysgjerrig på deres interesser. I denne sammenhengen sier Beate:

Jeg prøver å vise elevene at jeg er en unik lærer. Sånn at de forstår at alle lærere faktisk er forskjellige. Hvis den eleven er interessert i hester så kan man snakke om hester og sånne ting. Det å viser at man er interessert er viktig. Og elevene stråler, vet du, når de får snakke om interessene sine (...) Jeg har også brukt å fokuserte jeg på å finne noe felles med elevene. En gang ble dette humor. Så vi brukte mye humor. Ting som elevene synes var gøy, og det er jo en fin måte å bygge relasjon på (Beate).

For å skape gode relasjoner handler det mye om hvordan læreren møter eleven. Beate møter elevene sine med å vise at hun ønsker å høre om deres interesser. Sitatet kan sees i lys av Ogdens (2012) perspektiv på hva som har betydning for en god lærer- elevrelasjon. Selv om alle tre lærerne velger å fokusere på forskjellige faktorer for å skape en god lærer- elevrelasjon finnes det likevel et fellestrekk. Alle tre opplever at anerkjennelse av elevene er vesentlig for en god lærer- elevrelasjon.

Samtidig er det viktig at man balanserer denne relasjonen slik at den ikke blir for nær. Alle forskningsdeltakerne, bortsett fra Nina, nevner bare positive erfaringer med å ha en god lærer- elevrelasjon. Nina har opplevd at det gikk for langt, og at hun måtte løsrives fra en elev som hadde kommet for nær. Hun gir uttrykk for at lærer- elevrelasjonen kunne hatt motstridene effekt for denne elevene. Hun sier følgende:

Han ble fryktelig glad i meg, men han ble også fryktelig klengete, og det ble feil. For det skulle jo løsrives. Altså når han hang rundt fotene på meg og ropte: "Nina jeg elsker deg", ja, så det var bare på tide å forsiktig lirke det vekk. Men jeg var liksom tilstede der da, sånn at ikke han opplevde avvisning (Nina).

Ninas uttalelse illustrerer utfordringen med å få en for nær lærer- elevrelasjon. Som tidligere illustrert er det essensielt med en god relasjon da dette legger til rette for en positiv utvikling for eleven. Likevel viser Nina her til at relasjonen kan bli for tett. Dette hentyder at en slik relasjon kan trenge en viss balanse. Sitatet fra Nina viser altså at noen relasjoner mellom lærer og elev kan bli kompliserte. Disse elevene er avhengig av en god relasjon til læreren sin, men samtidig er det uheldig dersom relasjonen blir for nær. En grunn til dette er at skolen varer over et begrenset tidsrom, og det vil komme en dag hvor lærer og elev må skille lag. Når denne dagen kommer vil eleven kunne oppleve det vanskelig å skilles fra en trygg voksenperson. En for nær relasjon til en lærer vil samtidig kunne oppfattes av medelever som en favorisering. En slik relasjon, må som Nina trekker frem, "lirkes vekk". Dette er en ømfintlig affære da eleven ikke bør føle seg avvist av læreren, spesielt ikke dersom eleven har sårbare livsopplevelser. Det vil da være nærliggende å anta at en slik avvisning av en nær voksenperson kan medføre at eleven føler seg sveket. Svik kan trolig i seg selv kategoriseres som en sårbar livsopplevelse. Elever med sårbare livsopplevelser som opplever svik på denne måten vil kunne øke risikoen for en negativ utvikling.

Det forutsigbare læringsmiljøet

Gjennom analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne opplevde det vesentlig å legge til rette for et forutsigbart læringsmiljø som viktig faktor for at elever med sårbare livsopplevelser skal få en positiv utvikling. I denne delen av oppgaven vil jeg rette fokus mot hvilken betydning et forutsigbart læringsmiljø har for elever med sårbare livsopplevelser. I analysen av datamaterialet var det fremtredende at lærerne var bevisst på egen lederrolle. Det kom frem at lærernes måte å lede klassen sin på var en del av tilretteleggingen av læringsmiljøet som skapte forutsigbarhet. Som svar på spørsmålet om hva som skaper et godt læringsmiljø svarte lærerne dette:

Det er jo å være til stede, gi trygge rammer, legge til rette for en god struktur. Det tenker jeg er viktig. Jeg synes det kan være vanskelig å kombinere den der omsorgen med tydelighet. Det er en vanskelig balansegang. Så der har jeg litt å jobbe med i forhold til å møte dem på en god måte, de barna som trenger det, da (Trine).

Men ellers er det klart at et godt læringsmiljø er basert på at det skal være trygghet gjennom det at det skal være trygge rammer, ungene skal føle seg trygge på skolen, det skal være mulighet for å konsentrere seg, og det skal være å være en tydelig lærer som legger opp en fast struktur. Vi jobber mye med en god oppstart på skolen her. Mye går av seg selv etter at vi begynte med det (Nina).

Jeg er veldig bestemt på at jeg skal være streng når det er viktig at jeg er det. Det er jo til elevenes beste. Men det viktige når man er streng er jo at elevene vet hvorfor. Vi har jo regler som skal følges (...) For eksempel en elev måtte jeg forberede litt på hva som skulle skje, så han pleide jeg da før hver time å fortelle litt, da, at nå skal vi ha med det og det. Og kanskje forberede han litt på hva som skal skje. Og oppmuntre (Beate).

Trine, Nina og Beate synliggjør gjennom sine uttalelser at de er bevisst på egen rolle som klasseleder. Uttalelsene er preget av likheter, noe som blant annet kommer til uttrykk i forhold til at Nina og Beate ønsker å bli oppfattet som en tydelig leder. Ved siden av å være en tydelig klasseleder legger lærerne også vekt på andre forhold som går på å vise forståelse, skape trygge rammer og en fast struktur. I lys av disse faktorene kan man si at lærerne forklarer sentrale sider ved det som i henhold til Olsen & Traavik (2010) betegnes som en autoritativ klasseleder. Olsen og Traaviks (2010) definisjon av en autoritativ klasseleder omfatter forutsigbarhet, kontroll, tydelighet, struktur og varme. For å være en autoritativ klasseleder må man takle balansegangen gjennom å etablere tillitsfulle og nære forhold til elevene sine samtidig som man fremstår som en autoritetsperson med kontroll over læringsmiljøets strukturelle og faglige områder (Helgeland, 1996).

I følge Damsgaard (2006) er det et uttrykk for lærerprofesjonalitet å kunne kombinere nærhet og kontroll. Trine uttrykker i denne sammenheng at hun synes denne balansegangen er utfordrende. Hun gir samtidig uttrykk for at hun jobber mot å takle det bedre, og at hun forstår viktigheten av denne balansegangen. Trines erkjennelse om at hun synes dette er utfordrende, kan i henhold til Damsgaard (2006), si noe om en mangelfull lærerprofesjonalitet, samtidig som dette kan tolkes i hennes favør. Her kan det være nærliggende å anta at en forskningsdeltakers ærlige uttalelse om egen svakhet viser bevissthet om egen kompetanse, som videre kan tyde på at hun er på rett spor.

Beate på sin side uttaler at elevene hennes må forholde seg til regler. Disse reglene sier noe om forventningene Beate har til elevenes atferd og arbeid. Hun opptrer gjennom å bli streng mot elevene sine som sanksjon på regelbrudd (Ogden, 2012). Det kan tolkes som at Beates måte å sanksjonere brudd på regler oppleves av elevene som tydelig klasseledelse. Grunnen til dette er at Beate presiserer i sitatet at hun synes det er viktig at elevene vet hvorfor hun blir streng. I følge Damsgaard (2006) vil læringsmiljøet oppleves som mer forutsigbart og trygt når elevene vet hva som forventes av dem gjennom tydelige regler. Det kan tenkes at elevene vil føle seg mer forpliktet til ikke å bryte regler og krysse grenser i læringsmiljøet når de vet at det vil få negative konsekvenser. Dette vil medføre at Beate tilegner seg kontroll. I følge Damsgaard (2006) vil Beates håndheving av tydelige regler bidra til å skape en trygghetsfølelse gjennom forutsigbarhet. Grunnen til dette er at elevene til enhver tid vet hva som forventes av dem, og det blir dermed ikke nødvendig for dem å ”tolke” hva som er ønsket atferd (Damsgaard, 2006).

Både Trine og Nina sier at de legger vekt på å skape struktur i læringsmiljøet på en måte som vil virke beskyttende for elever med sårbare livsopplevelser. Nina gir hun uttrykk for at det har vært nyttig å legge opp en fast struktur rundt en god oppstart av timen. Dette samsvarer med det Lillejord et al. (2010) sier om at det er fordelaktig at undervisningstimene har gjenkjennbare rammer siden dette dreier seg om å skape forutsigbarhet og trygghet. I henhold til Damsgaard (2006) vil struktur i læringsmiljøet også være med på å bekrefte læreren som en tydelig klasseleder. Samtidig som Nina har innarbeidet en strukturert oppstart, har hun også skapt godt innøvde rutiner, noe som er med på å understreke et godt lederskap (Helgeland, 1996). Traumatiske hendelser kan for

noen elever være bakgrunnen for deres sårbare livsopplevelser. Dyregrov (2013) påpeker at disse barna kan få ettervirkninger som medfører nedsatt læringskapasitet på grunn av reduserte oppmerksomhets- og konsentrasjonsevner. I denne sammenheng kan det tyde på at Ninas tilrettelegging av et strukturert læringsmiljø vil bidra til god arbeidsro for disse elevene (Damsgaard, 2006). Med andre ord betyr dette at et læringsmiljø som er preget av en forutsigbar struktur vil tilrettelegge for en positiv utvikling for elever med sårbare livsopplevelser.

I følge Ogden (2004) vil en skole basert på god samarbeidskultur mellom lærerne kunne bidra til positiv utvikling på flere områder. Nina og Trine gir begge uttrykk for at det er betydningsfullt med et godt samarbeid i lærerstaben. Dette kommer fram når de snakker om samarbeid på skolen om elever med sårbare livsopplevelser. Trine sier:

En ting er for barnet sin del, fordi at man som voksen skal møte det på en god måte og være samstemt. Men også for den voksne, for det er vanskelig for den voksne å stå i en slik arbeidssituasjon over tid. Og man trenger den der støtten på jobben man gjør, og utfordringene man møter med barnet. Så både for den voksne og barnet så har vi vært flink til å møttes og hatt diskusjoner og samtaler rundt hvordan man tilrettelegger for barnet (Trine).

Nina forklarer samarbeid internt i lærergruppa på skolen hennes slik:

Vi har fokus på å samkjøre lærere i hvordan de møter ungene. Ikke bare på trinnet, men på skolen generelt. At ungene møter samme type voksne i klasserommet, som i gangen, som i gymtimen. At vi prøver å samle oss litt på hvordan vi møter, og forholder oss til ungene da. Og når det gjelder elever med en slik utfordring så snakker vi mye om de i plenum sånn at alle skal tilnærme seg de elevene på samme måte. At man prøver å takle de likt da for at det skal oppleves som trygt (Nina).

I Trines utsagn kommer det frem at et godt samarbeid i lærerstaben vil ha positiv innvirkning på både elevene og lærerne. Hun gir uttrykk for at det vil være utfordrende for en lærer å stå alene i en vanskelig situasjon over tid. Samarbeidet på Trines skole har blant annet dreid seg om å møtes for å ha diskusjoner og samtaler rundt hvordan man tilrettelegger for elevene. Trines uttalelse kan sees i lys av det Ogden (2004) sier om at pedagogiske strategier må formidles og deles med de andre lærerne på skolen for at man skal utvikle seg som lærer. Dette vil bidra til at man som lærer blir en positiv aktør i egen yrkesutøvelse (Ogden, 2004).

Både Trine og Nina trekker frem at lærergruppa samarbeider gjennom å snakke sammen om utfordringer de møter i klasserommet. Trines lærergruppe fokuserer på å gi

hverandre støtte på jobben de gjør, og på utfordringer de møter. Det vil være nærliggende å anta at Trine gjennom et slik samarbeid vil bli bedre rustet, og ha mer overskudd til å møte elever med sårbare livssituasjoner. Dette fordi en slik støtte trolig vil være med på å dekke Trines behov som videre medfører at hun slipper å stå alene i en vanskelig arbeidssituasjon over lengre tid. Når Trines støttebehov blir tilfredsstillt ligger forholdene bedre til rette for at Trine kan tilrettelegge læringsmiljøet ut i fra elevenes behov. Dette samsvarer med Ogdens (2004) uttalelse om at man gjennom god samarbeidskultur i lærergruppa vil få positivt utbytte gjennom å utvikle evne til refleksjon, få nye læringsmuligheter, oppnå kontinuerlig utvikling- av skolen og av lærerne, og lærerne vil føle trygghet og støtte.

I lærergruppene til både Trine og Nina vektlegges samarbeidet om en samkjøring av lærerne i måten de møter elevene på. Nina trekker frem at lærerne ved hennes skole fokuserer på å være samkjørte når de møter elevene, uavhengig av hvilken arena de befinner seg på. Dette vil være med på å skape et forutsigbart læringsmiljø. Som tidligere nevnt vil elever med sårbare livsopplevelser ha større behov for forutsigbarhet i læringsmiljøet enn andre elever. Dette fordi forutsigbarhet kan være med på å skape en resilient utvikling som videre vil fungere som beskyttelse for disse elevene. Dette kan sees i lys av Ogdens (2004) perspektiv på at et godt samarbeid i lærergruppa vil bidra til kvalitetsøkning av elevenes prestasjoner og utvikling.

Lærerne har også noen tanker rundt hvordan undervisningen burde tilpasses for å møte elever med sårbare livsopplevelsers behov på best mulig måte. Dette kommer fram når de snakket om hvilke hensyn som blir tatt i forhold til disse elevene i undervisningen. Beate sier:

Eleven trenger kanskje litt pusterom. Vi hadde en sånn krok. Jeg hadde en avtale med en elev hvor han kunne gi et tegn til meg eller jeg kunne gi et tegn til eleven, og da kunne han gå å sette seg med en bok, litt skjermet fra klassen i denne kroken. Og da kunne han sitte å lese litt og når jeg kom og hentet han, da, så måtte han komme tilbake. Sånn at han fikk liksom et pusterom da, han slet litt med å konsentrere seg over lenger tid (Beate).

Siden tilpasset undervisning foregår i den normale undervisningen i skolen er det dermed en forutsetning at læreren har forståelse for og kjenner til elevenes situasjoner. På bakgrunn av en slik forståelse og kjennskap til eleven skal læreren tilpasse

undervisningens innhold og arbeidsmåter som gir eleven best forutsetning for læring (Nordahl, 2004).

I Beates sitat viser hun til et eksempel hvor hun tilrettelegger læringsmiljøets fysiske struktur gjennom at hun har laget en krok i klasserommet for elever som trenger et pusterom. I denne kroken kan elever som har behov for det trekke seg litt unna de andre elevene med ei bok. Mellom eleven og Beate kommuniseres det med tegn når kroken skal benyttes. En slik form for kommunikasjon vil trolig være positivt siden det kan tyde på at resten av klassen verken blir forstyrret eller involvert på noen måte. Gjennom å kommunisere med tegn vil det samtidig kanskje bli lettere for eleven å si fra om det er behov for et pusterom. Beate tilrettelegger undervisningen med å gi et tilbud om å trekke seg unna. Et slikt pusterom vil være fordelaktig for elever med sårbare livsopplevelser som kanskje sliter med konsentrasjonen. Beates måte å tilrettelegge undervisningen på samsvarer med det Lillejord et al. (2010) sier om at den tilpassede opplæringen skal være allsidig og variert undervisning, med respekt og omsorg for eleven.

Beate er den eneste av lærerne som nevner at hun tilrettelegger undervisningen gjennom å ommøblere det fysiske klasserommet for å ivareta elever med sårbare livsopplevelser på en særskilt måte. Noe som derimot viser seg å gå igjen i lærernes uttalelser er at de fokuserer på elevenes styrker og interesser som en måte å tilrettelegge undervisningen på, for at elever med sårbare livsopplevelser skal oppleve mestring. Som svar på hvordan læreren på best mulig måte kan tilrettelegge for elevens lærings- og mestringsopplevelser, sier Trine og Beate dette:

At de kanskje bør få muligheten til å gjøre noe som de er gode på. En som kanskje er veldig flink til å bygge ting eller en som liker å lage mat og koser seg med det. Ja, at man har muligheten til å gi dem litt alternativer innimellom, da. Sånn at de skal få oppleve mestring på noe de er gode på (Trine).

I forhold til mestring så tenker jeg at de elevene må få lov å gjøre ting som de liker, jeg tenker det er ekstra viktig for de som har sårbare livsopplevelser som har vanskelig å få tankene over på noe annet, at de kan gjøre noe de kan glede seg over når ting kan være tøft. At man må jo liksom bli kjent med eleven og finne ut av styrker og svakheter og det blir jo på en måte å tilpasse undervisningen litt da, å la de på en måte utnytte styrkene sine (Beate)

Trine sier at hun synes det er viktig at elevene får gjøre noe som de er gode på. Det kan tolkes som at Trine gir ulike aktiviteter til klassen slik at de kan velge noe de er flinke til.

Det kan være nærliggende å anta at dette er en fin måte å vise medelevene sine hva man er flinke til. Når egne styrker kommer frem på denne måten vil man trolig få anerkjennelse fra både medelever og lærer for sin prestasjon. Samtidig vil elevene oppleve mestring i denne sammenhengen. Mestring er i henhold til Olsen og Traavik (2010) en sentral resiliensfaktor, noe som betyr at elever med sårbare livsopplevelser vil kunne dra nytte av mestring som en beskyttelsesfaktor i skolen.

I henhold til Olsen og Traavik (2010) betegnes man som en bestyrkende lærer dersom man fokuserer på å styrke elevenes sterke sider for at de skal oppleve mestring. Gjennom denne bestyrkingen oppdager elevene egne styrker og ressurser som videre gir dem makt og kontroll over egen livssituasjon. I likhet med Trine fokuserer også Beate på å tilrettelegge undervisningen for elever med sårbare livsopplevelser slik at de skal få oppleve mestring. Både Beate og Trine kan ut i fra deres uttalelser betegnes som bestyrkende lærere (Olsen & Traavik, 2010). Beates hensikt med å fokusere på elevenes styrker er ikke bare at de skal oppleve mestring, men samtidig at de skal få tankene over på noe annet. Når elevene har det tøft tilrettelegger Beate undervisningen slik at de skal få tankene over på noe annet som de vil ha glede av.

Men ikke sant så har vi også annen tilrettelegging på et annet plan, for på alle ukeplaner her så har vi tre spor. Sånn at det er tilrettelagt for at de kan ha ulik leksemengde og ulik vanskelighetsgrad på oppgavene, dette for at flest mulig opplever mestring (Nina).

Læreren tilrettelegging av læringsmiljøets sosiale klima

Gjennom analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne opplevde det vesentlig å tilrettelegge læringsmiljøet gjennom å skape et godt sosialt klima for at elever med sårbare livsopplevelser skal få en positiv utvikling. I denne delen av oppgaven vil jeg rette fokus mot hvilken betydning et godt sosialt klima i læringsmiljøet har for elever med sårbare livsopplevelser.

Pape (2001) omtaler det sosiale klimaet i skolen som et viktig aspekt ved læringsmiljøet. En positiv sosial kultur i læringsmiljøet med fokus på tidlig innsats for å fremme positiv atferd vil kunne fungere forebyggende mot negativ atferd (Arnesen & Sørli, 2010). Angående tilrettelegging for å skape et godt sosialt klima snakker Trine og

Nina om trening på sosiale ferdigheter som tiltak for å utvikle sosial kompetanse hos elever med sårbare livsopplevelser. De sier:

Noen elever har problemer med å vite hvordan de skal forholde seg til ulike situasjoner sosialt. Et ønske om å få det til, men å ikke ha de redskapene og den stabiliteten i følelseslivet som gjør at du kan være trygg i ulike situasjoner. Med ferdighetsgruppa har vi hatt ferdighetstreninger. Så da har vi øvd på å banke på døra, si god dag, ta i hånda, øvd seg på å sitte og spise sammen på en hyggelig måte, da (Trine).

Jeg tror det er viktig at man får trening i å forholde seg til de man har rundt seg. Jeg har jo opplevd at barn som har blitt veldig ødelagt av ting de har opplevd i livet, at de mistolker, og at de er i sånn konstant beredskap, da, sånn at disse barna er veldig kjappe til å oppleve at noen ikke er snille mot dem, og at de vil ta igjen. At de er i sånn konstant spenn da. Og jeg tror at hvis man skal være motstandsdyktig for ting man møter, så må man ha øvelse, lære seg grunnleggende ting, da (Nina).

I lærernes utsagn kommer det fram at de har utarbeidet tiltak for å utvikle grunnleggende ferdigheter med fokus på spesielle temaer i sosial kompetanse som omfatter emosjonell fungering og atferdsmessig fungering (Olsen & Traavik, 2010). Slike tiltak kan sees i sammenheng med Lillejord et al. (2010) sine oppdragsprinsipper som innebærer lærerens effektive føringer som forebyggende arbeid i skolen. For elever med sårbare livsopplevelser er det nærliggende å anta at de ikke har det samme utgangspunktet for sosial kompetanse som medelevene sine. Dette fordi de kan ha opplevd utrygge oppvekstforhold gjennom at betydningsfulle andre ikke nødvendigvis har fulgt samfunnets normer for god oppdragelse. Dette kan sees i lys av det Lillejord et al. (2010) sier om at sosial kompetanse blir utviklet i samspill med betydningsfulle andre i ung alder. For elever med sårbare livsopplevelser kan deres sosiale kompetanse med andre ord være mangelfull. Disse barnas utvikling av sosial kompetanse vil dermed kunne være prisgitt lærerens tilretteleggning av sosial utvikling i skolen.

I Trines uttalelse kommer det fram at hun ønsker å gi elevene sine redskaper og stabilitet i følelseslivet som de trenger for at de skal føle seg trygge i ulike sosiale situasjoner. Trine forteller at elevene får mulighet til å utvikle sosial kompetanse på skolen i en såkalt ferdighetsgruppe. I denne gruppen fokuserer de på ferdighetstrening som er rettet mot at elevene skal føle seg trygge i hverdagslige, sosiale situasjoner. Ferdighetstrening som tiltak for å utvikle sosial kompetanse blir også støttet i litteraturen (Lillejord et al., 2010; Pape, 2001). Trines utsagn kan sees i lys av det Pape (2001) sier

om at ulike tiltak for sosial ferdighetstrening gir øvelse i problemløsning, konflikthåndtering og styrking av elevenes evne til å skape varige vennskskapsrelasjoner.

I likhet med Trine synes også Nina det er viktig at elevene lærer seg grunnleggende ferdigheter for å fungere godt i fellesskap med andre mennesker. Nina er opptatt av at elevene skal utvikle følelsesmessig motstandsdyktighet. Hun forteller om erfaringer med elever med sårbare livsopplevelser som mistolker andre menneskers signaler, og som opplever det sårt når noen ikke er snille mot dem. Det kan trolig bli en stor følelsesmessig belastning for disse elevene å være i en slik beredskap i sosiale sammenhenger. Dersom man stadig mistolker andre menneskers signaler vil det trolig medføre vansker med å skape nære relasjoner basert på omsorg og tillit. Dette kan videre bli en ond sirkel for elever med sårbare livsopplevelser som nettopp har behov for å skape slike relasjoner.

Beate forteller at hun legger til rette for at elevene skal utvikle sosial kompetanse blant annet ved å skape gode holdninger. Elevenes utvikling av sosial kompetanse blir påvirket av læreren. Derfor er det viktig at læreren er reflektert rundt hvilke signaler som blir gitt på hva som er riktige holdninger og handlinger. Beate sier følgende:

Vi har hatt mye rollespill. At barna må reflektere over ulike problemstillinger da som dramatiseres av to lærere. (...) Ja, for eksempel så er det jeg og en annen lærer. Og da går det på en måte litt inn over de, at de tror det skjer, sånn at når jeg og den andre læreren har et rollespill og jeg liksom holder den andre læreren utenfor eller omvendt, så spør de etterpå om det går bra med meg og sånn. De lever seg inn i det. Man skjønner jo at de har empati, da (Beate).

Gjennom rollespill får elevene muligheten til å reflektere rundt ulike situasjoner, og de lærer seg hvordan de skal forholde seg til andre mennesker på en god måte. Beate sier at elevene lever seg inn i rollespillet og tror at det er en ekte situasjon. Hun opplever at elevene viser empati når noen blir behandlet urettferdig i rollespillet. Det ser ut til at rollespill som tiltak for å utvikle elevenes sosiale kompetanse er en god måte å skape følelsesmessig engasjement på hos elevene. Med et rollespill av en situasjon som kan overføres til elevenes hverdag får de muligheten til å se hvor sårende det kan være å bli holdt utenfor. Man lever seg inn i situasjonen og kan trolig få en følelse av hvordan det hadde vært å ikke få være med i leken. Elevene utvikler dermed empati, som er essensielt ved sosial kompetanse. Med evne til empati vil elevene bli mer bevisst i sine handlinger i

møte med andre mennesker. I skolen vil dette trolig medføre at barn behandler medelevene sine bedre på bakgrunn av at de har levd seg inn i deres situasjon gjennom rollespill.

Danning av vennsksrelasjoner på skolen har innvirkning på elevenes utvikling og livskvalitet. I henhold til Nordahl (2005) har læreren et viktig ansvar med å legge til rette for at elevene skal utvikle vennskap til sine medelevene. Lærerne gir uttrykk for at de tar dette ansvaret på alvor. De har ulike måter å legge til rette for at elevene skal få venner i klassen. Trine og Nina sier:

Man må jobbe veldig med det å bli kjent, og da må læreren ha en del regi, da. Som jeg har gjort da i for eksempel gruppearbeid. Så har jeg satt sammen grupper, få de til å bli trygge på hverandre. Sette lekegrupper på de, for friminuttene er ofte vanskelig for der er det ikke noe struktur (Trine).

Vi satt de i lekegrupper, det var egentlig fordi at det var noen elever i klassen som ikke klarte helt å delta, som ble redde og engstelige, hadde dårlig selvtillit og turte ikke å spørre om å få bli med, de var redde for å bli avvist og sånne ting. Og da lagde vi lekegrupper som varte kanskje bare en dag eller kanskje en uke (Nina).

Vennsksrelasjoner i klassen er en viktig beskyttelsesfaktor (Nordahl, 2005). For noen elever vil det være mer utfordrende å få gode venner. Mangel på sosial kompetanse kan trolig være en årsak til dette. Som tidligere nevnt kan elever med sårbare livsopplevelser ha vansker med å skape nære relasjoner på grunn av svik fra betydningsfulle voksne i oppveksten (Lillejord et al., 2010). I skolen, som er en viktig sosialiseringarena for barn, er det viktig at lærerne engasjerer seg i at elevene skal ha medelever som de er trygge på (Nordahl, 2005). Trine tar regi ved at hun setter sammen grupper både for skolearbeid i undervisningen og for lek i friminuttene. Med slike grupper blir elevene trolig spart for bekymringen om de finner noen å være sammen med. Med en slik regi kan læreren sette sammen grupper ut i fra hva som passer best for elevenes individuelle behov. Elever som ikke har nære venner i klassen kan dermed plasseres i en gruppe med elever som ser ut til å være potensielle venner for vedkommende. Siden resten av klassen også er inndelt i grupper blir dette trolig en skjult regi av læreren, noe som også kan være fordelaktig.

Arnesen og Sørli (2010) henviser til en klar kobling mellom sosial kompetanse og skolefaglig kompetanse. Dette blir videre utdypet av Pape (2001) som sier at elever som føler seg sosialt trygge i læringsmiljøet sitt vil ha større muligheter til å få utnyttet

læringspotensialet sitt. Gjennom Trines tilrettelegging og gruppeinndeling i undervisningen er det en mulighet for at elevene etter hvert føler økt sosial trygghet. Dette vil da i henhold til Pape (2001) medføre at de har bedre mulighet til å få utnyttet læringspotensialet sitt.

Både Trine og Nina tar regi gjennom å legge til rette for at elevene skal få venner gjennom lekegrupper i friminuttene. Trine nevner friminuttets manglende struktur som argument for å ha lekegrupper i friminuttene. På skolen der Nina jobber startet de med lekegrupper fordi noen elever slet med lav selvtillit, og at disse ikke var delaktige i aktiviteter i friminuttene. Det vil trolig være en fordel for elever med sårbare livsopplevelser at skoledagen er strukturert også i friminuttene. Som tidligere nevnt har disse elevene ofte et stort behov for forutsigbarhet. Siden struktur er med på å skape forutsigbarhet kan dette medføre beskyttelse for elever med sårbare livsopplevelser. Det må legges til her at lærerne ikke sier noe om hvor tilrettelagte disse lekegruppene er. Det vil være nærliggende å anta at slike lekegrupper bør tilrettelegges ut i fra elevenes behov i kanskje enda større grad enn grupper for skolearbeid. Nordahl (2005) sier at det er viktig at læreren har forståelse for skolens sosiale liv for å kunne gi støtte til elevene i samspill med jevnaldrende. Med en slik forståelse vil trolig læreren være klar over hvor betydningsfullt det er for elever med lav selvtillit å ha forutsigbarhet i friminuttene. Dersom man blir plassert i en gruppe med en uheldig sammensetning vil dette kunne ha motsatt effekt for disse elevene.

Vi har jo en regel på at hvis du ser noen som står alene så må du spørre om den vil være med, og det er ikke lov til å si nei hvis noen spør om de får være med. Dette følger de jo veldig pliktoppfyllende opp og vi får høre det hvis noen bryter det, så prøver vi å løfte veldig frem de som gjør noe bra, og da blir de jo veldig stolte de barna som blir løftet frem og da får jo alle lyst til å gjøre sånne gode ting. De får veldig mye oppmerksomhet de som gjør hyggelige ting mot andre, da (Beate).

Også Beate tilrettelegger for et godt sosialt klima i læringsmiljøet ved å iverksette tiltak i friminuttene. På skolen som Beate jobber på har de utarbeidet en regel som gjelder i friminuttene. Det er ikke lov å si nei dersom noen spør om å få være med på leken. Beate sier at dette blir fulgt opp av elevene. Som motivasjon for at elevene skal fortsette med å inkludere medelever blir de belønnet med anerkjennelse av læreren. Dette tiltaket ser ut til å fungere veldig bra, ifølge Beate. Hun sier til og med at lærerne får vite det dersom

noen bryter regelen. Det vil være nærliggende å anta at man ikke kan være helt sikker på at man som lærer får vite alt som skjer i friminuttene, selv ikke hvis elever blir holdt utenfor. Det kommer muligens litt an på hvem som blir holdt utenfor. Elever med sårbare livsopplevelser kan ha lav selvtillit og er dermed trolig ikke den første som løper til læreren sin og forteller om det. Lærer- elevrelasjon, som er diskutert tidligere, vil antageligvis ha betydning for hvorvidt man deler negative erfaringer fra friminuttet med læreren sin. En god lærer- elevrelasjon kan dermed gjøre det lettere for læreren å tilrettelegge læringsmiljøets sosiale klima når det gjelder å skape vennskap.

Regler som tiltak for å tilrettelegge for et positivt sosialt klima i læringsmiljøet er noe som vektlegges også på skolen som Nina jobber på. Hun sier:

I forhold til det sosiale kan vi se såre ting der også, for det kan være noen som for eksempel ikke har raa, økonomi, til å være med på sosiale fellesarrangement og fritidsaktiviteter, for eksempel, som blir utelatt fra det. Vi prøver å arrangere ting som kanskje ikke koster noe, og vi passer på at det ikke snakkes om bursdager hvis ikke alle er invitert. Vi har regler for sånne ting. Det beste er jo når vi klarer å få foreldre til å forstå at det er sårt for barna å ikke bli invitert, slik at alle blir invitert (Nina).

Nina opplever at elever i hennes klasse forhindres i å delta på sosiale fellesarrangement og fritidsaktiviteter på grunn av dårlig økonomi. Selv om dette foregår utenfor skoletiden blir man likevel utelatt fra å skape relasjoner gjennom felles opplevelser på en annen arena enn skolen. Det som foregår på fritiden blir jo sannsynligvis noe man prater om på skolen. Som tiltak for å forhindre gapet mellom elevene i klassen sier Nina at de arrangerer ting som ikke koster penger. Dette vil trolig være med på å utjevne forskjellen mellom elevene slik at alle kan leke sammen både på skolen og på fritiden.

Lillejord et al. (2010) påpeker at barns utvikling av sosial kompetanse blir påvirket av foreldre og andre voksne rollemodeller. Foreldre vil trolig være delaktig når barna deres skal feire bursdag. For å fremstå som en god rollemodell kan det være viktig at foreldre reflekterer rundt problematikk som kan oppstå i elevgruppa i forbindelse med en bursdagsfeiring. Nina forteller at hun jobber med å skape gode holdninger i foreldregruppa slik at alle elevene skal bli inkludert i arrangementer som bursdager. Regelen om at bursdager ikke skal snakkes om dersom ikke alle er invitert vil trolig være med på å gjøre det lettere for de elevene som ikke er invitert. Likevel vil ikke denne

regelen utgjøre noe forskjell når det gjelder å skape holdninger om ikke å holde andre utenfor.

Oppsummering og avsluttende kommentar

Studiens tema har vært: *Elever med sårbare livsopplevelser i skolen*. I denne delen av studien vil jeg kortfattet oppsummere innholdet og besvare studiens problemstilling.

Jeg har undersøkt hvordan tre lærere tilrettelegger læringsmiljøet for elever med sårbare livsopplevelser med følgende problemstilling: *På hvilken måte kan læreren tilrettelegge læringsmiljøet for elever med sårbare livsopplevelser slik at de får en positiv utvikling?* I søket om å finne svar på denne problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ forskningsmetode, med bruk av semistrukturert intervju av tre lærere som datainnsamlingsstrategi. Studien har tatt utgangspunkt i disse tre lærernes opplevelser og erfaringer med å ha elever med sårbare livsopplevelser i klassen sin. I analysen av datamaterialet kom jeg fram til følgende hovedkategorier som indikerer lærernes erfaringer med tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med sårbare livsopplevelser: *Lærer- elevrelasjonens betydning, det forutsigbare læringsmiljøet og lærerens tilrettelegging av læringsmiljøets sosiale klima*. At lærerens holdninger, arbeidsmåte og egenskaper er av spesiell betydning, viser seg å være et tydelig fellestrekk i lærernes uttalelser innenfor alle de tre hovedkategoriene.

I læringsmiljøet tar læreren stor plass, og har naturligvis innvirkning på elevenes opplevelse av skolehverdagen. Lærernes uttalelser har merkbare likhetstrekk i og med at samtlige ser verdien i å skape en god lærer- elevrelasjon som en vesentlig faktor for å skape en positiv utvikling for elever med sårbare livsopplevelser. Lærerne viser en bevissthet over egen mulighet til å utgjøre en forskjell for disse barna. I ulike sammenhenger uttrykker de både direkte og indirekte at de tar på seg omsorgsoppgaver som i utgangspunktet er tilegnet foreldre og foresatte. Det legges til rette for at elevene skal ha trygge omsorgspersoner som kan møte deres sosiale og emosjonelle behov. En god lærer- elevrelasjon handler mye om å imøtekomme det grunnleggende utviklingsbehovet for anerkjennelse. Lærerne forteller at de møter dette behovet gjennom å gi elevene en følelse av å bli sett. En slik synliggjøring forekommer ved å gi ros og empatisk forståelse for elevens situasjon. Lærerens nysgjerrighet for elevenes interesser blir også understreket som en god måte å gi anerkjennelse på.

Forutsigbarhet i læringsmiljøet fremheves som en svært viktig faktor i møte med elever med sårbare livsopplevelser. Lærerne imøtekommer elevenes behov for forutsigbarhet gjennom å være en autoritativ klasseleder som møter elevene med tydelighet, struktur, trygge rammer og varme. For å få til en god kombinasjon av nærhet og kontroll stilles det krav til læreren om å takle en utfordrende balansegang. Balansegangen vil trolig være lettere å håndtere dersom lærerne har en god samarbeidskultur på arbeidsplassen. For at lærerne skal være i stand til å møte elevenes behov er det viktig at de får støtte og oppmuntring i møte med utfordrende arbeidsoppgaver. For å skape forutsigbarhet uttrykker lærerne at det er viktig at de er samkjørte i hvordan de møter elevene. En god samarbeidskultur er positivt for både elev og lærer. Tilpasset undervisning blir også uttrykket av lærerne som en måte å skape forutsigbarhet i læringsmiljøet. Lærerne tilpasser undervisningen blant annet ved å fokusere på at elevene skal få oppleve mestring gjennom at de får vist sine styrker. Også i denne sammenheng blir elevene synliggjort, og dermed anerkjent av læreren sin.

Fokusering på det sosiale klimaet i læringsmiljøet blir vektlagt av lærerne som viktig for å skape en positiv utvikling for elever med sårbare livsopplevelser. Lærerne legger til rette for at elevene skal utvikle sosial kompetanse gjennom ferdighetstrening bestående av ulike oppdragelsesprinsipp, som blant annet handler om å skape følelsesmessig motstandsdyktighet og følelsesmessig engasjement. En veiledning av elevene i å skape vennsrelasjoner fremstår som et prioritert område for lærerne. Lærerne viser engasjement for elevenes sosiale utvikling også når det gjelder hva som skjer på fritiden. Det kommer frem at lærerne jobber med å bevisstgjøre foreldre i møte med barnets mangfoldige klasse miljø. Lærerne ønsker at foreldrene skal være gode rollemodeller i arbeidet med elever med sårbare livsopplevelser.

I et læringsmiljø basert på trygge og gode lærer- elevrelasjoner, med fokus på at læringsmiljøet skal være forutsigbart og ha et godt sosialt klima, vil elever med sårbare livsopplevelser ha mulighet til å få en positiv utvikling. Disse tre faktorene ved et læringsmiljø vil fungere som beskyttelsesfaktorer som kan være med på å utvikle resiliens for elever i denne type risiko.

Med denne studien ønsket jeg å finne ut hva lærerne selv opplever at de gjør for å tilrettelegge læringsmiljøet for å skape en positiv utvikling for elever med sårbare

livsopplevelser. Jeg har et håp om at denne studien kan medvirke til en større bevissthet og til videre refleksjoner omkring elever med sårbare livsopplevelser i skolen. Gjennom økt oppmerksomhet rundt dette temaet kan det bidra til at man som lærer blir mer opptatt av å se elev og situasjon i sammenheng. For å få denne innsikten er man avhengig av en god lærer- elevrelasjon. Forholdene vil ligge bedre til rette for å kunne tilrettelegge læringsmiljøet rundt en elev hvor bakgrunn er kjent og hvor en god relasjon er etablert. Jeg håper at studien kan medvirke til bedre forståelse også for lærere på høyere klassetrinn i grunnskolen og på videregående skole, selv om min studie var rettet mot lærere til elever på småskoletrinnene.

En kritikk av egen studie vil være om funnene som er presentert her representerer forskningsdeltakernes faktiske handlinger. Er lærernes uttalelser overførbare til arbeidsgrens praksis som lærere? Dette spørsmålet kunne nok lettere besvares om jeg hadde benyttet meg av flere datainnsamlingsstrategier. En observasjonsstudie av lærernes håndtering av elever med sårbare livsopplevelser ville ha vært veldig spennende å supplere studien med for å komme frem til et mer utfyllende svar på problemstillingen. Jeg har opplevd at jeg har blitt nysgjerrig på hvordan elevene selv ville ha respondert på mine spørsmål. Dette hadde vært en mulig vei for videre fordypning av studiens tema. En annen mulig vei videre kunne være å fokusere mer spesifikt på elever med sårbare livsopplevelser sin faglige utvikling og læring.

Litteraturliste

Arnesen, A., & Sørli, M-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes & M-A Sørli (Red.). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*, s. 86-100. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Befring, Edvard (2012). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det norske Samlaget.

Borge, Anne Inger Helmen ([2003]2010). *Resiliens*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

Dalen, Monica (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlag AS.

Damsgård, Hilde Larsen (2006). Kunsten å lede en klasse- å være tydelig, forutsigbar og imøtekommende voksen. I Peter Andersen (Red.) *Klasse- og læringsledelse*. (42-59). Viborg: Special- Trykkeriet.

Drugli, May Britt(2008): "*Barn som vekker bekymring*." Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Dyregrove, Atle ([2010]2013): *Barn og Traumer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Fowler, Laura T., Banks, Tachelle I., Anhalt, Karla., Hinrichs, Heidi Der, Kalis, Tara (2008). "The Association between Externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners." *Behavioral disorders*. Vol. 33, No. 3, S. 167-183.

Garm, Ninna(2003). "Den vanskelige inkluderingen" i Pettersson. Tove, Postholm. May Britt (Red.) *Klasseledelse* (S. 39-54) Oslo: Universitetsforlaget.

Helgeland, Ingeborg Marie (1996). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn

med sosiale og emosjonelle vansker. I Ingeborg Marie Helgeland (Red.) *Forebyggende arbeid i skolen* (S. 115-131) Oslo: Kommuneforlaget AS.

Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per arne, Christoffersen, Line(2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Imsen, Gunn. (2006) *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, Thor .A., Hjordemaal, Finn & Tveit Knut(2011). Forskning og forskningsresultater. I Knut Tveit (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 9-24). Oslo: Unipub.

Kristensen, Rene (2006) ”Klasseledelse i et relationelt perspektiv.” I P. Andersen (Red.) *Klasse- og læringsledelse*. (71-90). Viborg: Special- Trykkeriet.

Lillejord, Sølvi., Manger, Terje., & Nordahl, Thomas (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Mausethagen, Sølvi & Kostøl, Anne (2010). ”Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen.” *Norsk pedagogisk tidsskrift*. No. 03, S. 233-243.

NESH. (2012). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteer*. Hentet 15.05.2014, fra: <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/De-forskningsetiske-retningslinjene-og-loven/>.

Nilssen, Vivi (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, Thomas (2004). *Elven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, Thomas (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte elever. I von der Lippe,

Anna L. & Wilkinson, Simon R. (Red.), *Risikoutvikling* (s.107-121). Oslo: allkopi.

Nordahl, Thomas., Flygare, Erik og Drugli, May Britt (2013): *Relasjoner mellom elever*. Hentet den 15.09.2014 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>.

Nordahl, Thomas., Sørli, Mari-Anne., Manger, Terje., & Tveit, Arne([2005]2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

NOU 2009: 18. (2009) Rett til læring. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/templates/GenerellSide.aspx?id=572017&epslanguage=no>.

Ogden, Terjen (2004) *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, Terje (2012) *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Olsen. Maila Inkeri & Traavik. Karen Marie (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet den 04.04. 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Pape, Kari (2001): *Læreren- Pedagog eller omsorgsarbeider?* Oslo: Kommuneforlaget AS.

Postholm, May. B.(2010): *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Thagaard, Tove (2011): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørge AS.

Tjora, Aksel (2011): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

Vedlegg

Intervjuguide

Introduksjon. Presentasjon av tema og problemstilling

1. (Kjønn. Alder.)
2. Kan du si litt om din utdanningsbakgrunn?
3. Hva slags yrkeserfaring har du?
4. Hvor lenge har du vært i din nåværende stilling?

Elever med sårbare livsopplevelser

- Kan du si litt om dine erfaringer med disse elevene?
- Hva synes du kan være særskilt utfordrende i møte med disse elevene?
- Hva tror du er årsaken til at stadig flere barn opplever negative erfaringer i oppveksten?
- Hvilke reaksjoner mener du man som lærer må være bevisst på i møte med disse elevene?

Tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med sårbare livsopplevelser

- Kan du si litt om ditt grunnsyn på et godt læringsmiljø? Viktige verdier? Målsetninger ved den skolen du jobber på?
- Hva slags tilrettelegging får elever med sårbare livsopplevelser på den skolen du jobber på? Kan du komme med tiltak som du har benyttet for å tilrettelegge for disse elevene?
- Hvem sørger for at tiltak blir gjennomført?
- Er det noe du som lærer kunne tenke deg å gjøre i arbeidet med disse elevene? Hvorfor kan dette være vanskelig å gjennomføre? Hva tror du kan gjennomføres?
- I hvilken grad får resten av klassen informasjon om elevenes situasjon, og om elevenes vansker?
- På hvilken måte kan man øke sosial kompetanse hos disse elevene? Hvordan kan man legge til rette for å skape relasjon til medelever?

Lærerrollen

- Hva mener du er ditt ansvar som lærer i møte med disse elevene? Noen hensyn som må tas?
- Hvilke egenskaper hos læreren mener du er spesielt viktige i møte med disse elevene?
- Hvordan tror du disse elevene opplever deg?
- Hva kan du som lærer gjøre for å inkludere disse elevene i klassefelleskapet?
- På hvilken måte kan læreren fremme positiv utvikling ved å være en trygg tilknytningsperson?
- Hvilken betydning tror du lærerens relasjon og støtte har for disse elevenes mestring?

Samarbeid

- På hvilken måte samarbeider dere innad på skolen om disse elevene?
- På hvilken måte fungerer samarbeidet mellom lærer og foreldre til disse elevene?
- Hvordan vurderer du videre hjelpebehov/videre oppfølging for disse elevene?

Avslutning

Er det noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om som du mener er av betydning?

Tusen takk for intervjuet.

Informasjonsbrev vedrørende datainnsamling til masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim og skal i løpet av våren gjøre ferdig min masteroppgave som har denne problemstillingen: *”På hvilken måte kan læringsmiljøet tilrettelegges for elever med sårbare livsopplevelser.”* Formålet med oppgaven er å få mer kunnskap om hvilke konsekvenser sårbare livsopplevelser har for elevenes skolehverdag, og hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges for disse elevene skal få en positiv utvikling. Skolen er en enestående arena, utenfor hjemmet, som kan gi den støtte og tilrettelegging som disse elevene har behov for. Samtidig er skolen den eneste arenaen man med sikkerhet kan si kommer til å ha noe med disse menneskene å gjøre.

Jeg har valgt å avgrense oppgaven min til å gjelde elever med sårbare livsopplevelser i tidlig grunnskole. Nyere forskning viser at barn med sårbare livsopplevelser ofte sliter med ulike vansker som kan hindre akademisk fremgang. Samtidig kan sårbare opplevelser i tidlig barndom forårsake vanskeligheter med å knytte seg til andre mennesker, noe som kan ha innvirkning på det sosiale aspektet.

Frivillighet og anonymitet

Som masterstudent i spesialpedagogikk er jeg underlagt taushetsplikt og jeg er pålagt å behandle alle data konfidensielt. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og deretter transkribert. Ingen deltakere vil være gjenkjennbar i publikasjoner. Opplysningene jeg innhenter skal kun benyttes i dette prosjektet. Videre vil jeg oppbevare datamaterialet på min private pc med brukernavn og passord. Informanten kan selvsagt få tilgang til materialet, dersom dette skulle være ønskelig. Etter at jeg har gått opp til eksamen vil alt datamateriale makuleres og slettes.

Dersom du ønsker å delta vil jeg være veldig takknemlig. Jeg vil minne om at du har anledning til å trekke deg når som helst.

Kontaktinformasjon: Student: Marianne Hofset.

Dronningensgate 28b, 7010 Trondheim

Mail: mahofset@hotmail.com

Veileder: Professor Tove Herborg Steen Olsen

E-post: tove.steen-olsen@hist.no

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet, og er villig til å delta i studien.

.....Signatur og dato.

Mvh. Marianne Hofset

Trondheim, 06.03. 2014

Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste

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: 19.02.2014

Vår ref: 37502 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37502</i>	<i>Tilrettelegging av læringsmiljø for elever med traumer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Hofset</i>

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, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marianne Hofset mahofset@hotmail.com

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@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37502

Det fremgår av meldingen at prosjektet allerede er påbegynt ved at utvalget er kontaktet. Personvernombudet finner dette beklagelig og gjør oppmerksom på at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger. Personvernombudet vurderer informasjonsskrivet som tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at setningene "Det vil ikke bli lagret noen personidentifiserende opplysninger. Deltakelse innebærer forsikring om fullstendig anonymitet" tas bort, jf. telefonsamtale med Marianne Hofset 18.02.2014. Vi foreslår følgende alternativ: "Ingen deltakere vil være gjenkjennbar i masteroppgaven/publikasjoner".

Vi minner om at lærere ikke kan omtale elever på en personidentifiserende måte av hensyn til taushetsplikten. Student må derfor stille spørsmålene på en slik måte at taushetsplikten ivaretas, og kan med fordel minne læreren om at navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger (som alder, kjønn, landbakgrunn, spesielle hendelser, diagnoser mm.) må utelates ved omtale av elever.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2014 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, utdanning, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

