

Stine Norløff Gulliksen

Lærerens relasjon med risikoutsatte barn under Covid-19

En kvalitativ intervjustudie av hvordan seks lærere opplever relasjonsarbeidet med barn i risiko, og hvordan dette arbeidet endret seg under en pandemi

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Ingvild Kvale Sørenssen

Mai 2021

Stine Norløff Gulliksen

Lærerens relasjon med risikoutsatte barn under Covid-19

En kvalitativ intervjustudie av hvordan seks lærere opplever relasjonsarbeidet med barn i risiko, og hvordan dette arbeidet endret seg under en pandemi

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Ingvild Kvale Sørensen
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er lærer-elev-relasjonen med barn i risiko. Jeg har i tillegg ønsket å se på hvordan dette arbeidet har endret seg gjennom Covid-19 pandemien. Det er mange barn som kommer fra vanskelige hjemmeforhold og som ikke får den utviklingsstøtten de har behov for (Kvello, 2015). For disse barna kan relasjoner til lærere være signifikante, og bidra til å redusere sannsynligheten for skjevutvikling (Helmen Borge, 2018; Kvello, 2015). For mange barn ble hverdagen enda vanskeligere under Covid-19 pandemien (Skrove, 2021). Hensikten med denne studien har vært å finne ut av hvordan lærere går fram når de skal skape relasjoner til risikoutsatte elever, hva de har fokus på, og hvordan de opplever dette arbeidet. Jeg ønsker i tillegg belyse i hvilken grad Covid-19 har påvirket dette arbeidet.

For å belyse denne tematikken har jeg valgt følgende problemstilling: «*Hvordan opplever læreren relasjonsarbeidet med barn i risiko? Har dette arbeidet endret seg under Covid-19?*». For å svare på dette spørsmålet har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode i form av semistrukturerte livsverdenintervjuer. Jeg har valgt å ha en fenomenologisk tilnærming, og lærerens opplevelse av sin livsverden er derfor i fokus. Informantenes beskrivelse av deres opplevelser gir innsikt til andre lærere, spesialpedagoger og andre som jobber med barn i risiko, og kan kanskje bidra til å skape ny bevissthet til alle som jobber med barn.

Informantens opplevelser blir belyst og drøftet opp mot tidligere forskning knyttet til risiko- og beskyttelsesfaktorer (Drugli; 2008b; Kvello, 2015; Ogden, 2015a; Schancke, 2012), lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012; Fallmyr, 2020; Moen, 2016), Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen og scaffolding (Moen, 2013; Skodvin, 2006), indre arbeidsmodeller (Killén, 2010; Kvello, 2015), transaksjonsmodellen (Drugli, 2008a; Gulbrandsen, 2006), samt selv- og emosjonsregulering (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015).

Informantene beskriver gode lærer-elev-relasjoner som et viktig redskap i skolen, både faglig og sosialt. Mange risikoutsatte elever har behov for mer utviklingsstøtte enn sine medelever (Kvello, 2015). For å vite hvor mye støtte hver enkelt elev har behov for, er det nødvendig å kjenne eleven godt nok (Moen, 2013). For å skape disse gode relasjonene trekker informantene fram viktigheten av at barna blir møtt med anerkjennelse, noe som innebærer at elevene sitter igjen med en opplevelse av å bli sett og hørt (Fallmyr, 2020; Moen, 2016). Informantene beskriver hvordan barn i risiko har et stort behov for voksne de kan stole på, noe som for disse elevene kan være vanskelig (Kvello, 2015). Noen opplevde det som vanskelig å stå i utfordrende atferd over lang tid, og det kunne være demotiverende å ikke se positiv endring etter flere tiltak. Samtidig fant de stor glede i å se elevene mestre nye utfordringer.

Covid-19 har ført til økt bekymring hos alle informantene jeg har snakket med. De visste at det var elever som fikk en enda vanskeligere livssituasjon enn de hadde fra før. De beskriver det som vanskelig å skape sosiale samspill over Teams, og de så at mangelen på fysisk kontakt både før og etter nedstengning påvirket relasjonene. Samtidig virket det som at det ikke var så stor forskjell på hvordan de forholdt seg til elevene enn det de vanligvis gjorde. Dette var selvfølgelig veldig individuelt og basert på hvor i landet lærerne jobbet.

Abstract

The theme of this thesis is the teacher-student relationship with children at risk. I also wanted to look at how this work has changed through the Covid-19 pandemic. There are many children who come from difficult home conditions and who do not receive the developmental support they need (Kvello, 2015). For these children, relationships with teachers can be significant, and help to reduce the likelihood of skewed development (Helmen Borge, 2018; Kvello, 2015). For many children, everyday life became even more difficult during the Covid-19 pandemic (Skrove, 2021). The purpose of this study has been to find out how teachers proceed when creating relationships with high-risk pupils, what they focus on, and how they experience this work. I would also like to shed light on the extent to which Covid-19 has affected this work.

To shed light on this topic, I have chosen the following problem: «How does the teacher experience the relationship work with children at risk? Has this work changed during Covid-19? ». To answer this question, I have chosen to use a qualitative method in the form of semi-structured life world interviews. I have chosen to have a phenomenological approach, and the teacher's experience of his world of life is therefore in focus. The informants' description of their experiences provides insight to other teachers, special educators and others who work with children at risk and may help to create new awareness for everyone who works with children.

The informant's experiences are clarified and discussed against previous research related to risk and protective factors (Drugli; 2008b; Kvello, 2015; Ogden, 2015a; Schancke, 2012), teacher-student relationships (Drugli, 2012; Fallmyr, 2020; Moen, 2016), Vygotsky's Zone of Proximal Development and scaffolding (Moen, 2013; Skodvin, 2006), internal working models (Killén, 2010; Kvello, 2015), the Transactional Model of Development (Drugli, 2008a; Gulbrandsen, 2006), and emotional self-regulation (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015).

The informants describe the good teacher-student relationship as an important tool, both academically and socially. Many at-risk pupils need more development support than their fellow students (Kvello, 2015). To know how much support each student needs, it is necessary to know the student well enough (Moen, 2013). To create these good relationships, the informants emphasize the importance of the children being met with recognition, which means that the pupils are left with an experience of being seen and heard (Fallmyr, 2020; Moen, 2016). The informants describe how children at risk have a great need for adults they can trust, which can be difficult for these children (Kvello, 2015). Some found it difficult to stand in challenging behavior over a long period of time, and it could be demotivating not to see positive change after several measures. At the same time, they found great joy in seeing the pupils master new challenges.

Covid-19 has led to increased concern among all the informants I have spoken to. They knew that it was students who had an even more difficult life situation than they had before. They describe it as difficult to create social interaction over Teams, and they saw that the lack of physical contact both before and after lockdown affected the relationships. At the same time, it seemed that there was not as much difference in how they treated the students than they usually did. This was of course very individual and based on where in the country the teachers worked.

Forord

Denne masteroppgaven avslutter en syv år lang studentperiode. Dette har vært en periode med mange opp og nedturer. Jeg har ikke alltid vært like klar på hva jeg ville, noe som har gjort studieperioden noe lenger enn jeg først hadde planlagt. Jeg flyttet opprinnelig til Trondheim for å gå barnehagelærerutdanningen på Dronning Maud. Etter et år fant jeg ut at dette ikke var for meg, og jeg valgte å starte på Barnevernspedagogikk ved NTNU. Tanken hele veien var å fullføre en master i spesialpedagogikk. Dette har jeg nå gjort, selv om veien hit har vært litt annerledes enn jeg trodde når jeg startet studietiden høsten 2014.

Dette siste året har vært helt annerledes enn det jeg hadde sett for meg. Covid-19 har til tider gjort dette siste året krevende. Det har til tider vært vanskelig å holde motivasjonen oppe, og å fokusere på studier. Det har vært ensomt når man ikke har kunnet møte studievenner på samme måte som før. Samtidig har det noen ganger vært vanskelig å se slutten, både på pandemien og oppgaven. Det er det både spennende og skummelt å skulle gå inn i en ny fase i livet.

Jeg ønsker først og fremst å takke informantene som har bidratt i dette forskningsprosjektet. Uten dere ville jeg ikke hatt noen studie. Jeg setter veldig pris på at dere tok dere tiden til å være med, til tross for en travel hverdag. Videre ønsker jeg å takke veilederen min, Ingvild Kvale Sørenssen. Takk for at du har tatt kontakt for å høre hvordan det har gått, og for at du har vært tilgjengelig når jeg har hatt behov for det.

Jeg ønsker også å takke alle de jeg har møtt gjennom de siste syv årene. Her ønsker jeg spesielt å trekke fram min beste venninne, Ine Natalie Langmo, som har vært der for meg gjennom de siste tre årene. Tusen takk for at du har holdt ut med meg gjennom denne tiden. Jeg tror aldri jeg hadde kommet meg gjennom de siste årene uten deg.

Til slutt ønsker jeg å takke mamma og pappa, som har støttet meg gjennom livet så langt, og som har bidratt med korrekturlesning gjennom hele studietiden. Jeg hadde ikke klart det uten dere.

Trondheim, mai 2021

Stine Norløff Gulliksen

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Figurer	xi
Tabeller	xi
Forkortelser/symboler	xi
Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Studiens formål og problemstilling	1
1.2 Oppbygning av oppgaven	2
Kapittel 2: Teori og tidligere forskning	3
2.1 Lærer-elev-relasjoner	3
2.1.1 Relasjonskompetanse	4
2.1.2 Scaffolding – Vygotsky	5
2.1.3 Transaksjonsmodellen	6
2.2 Barn i risiko	7
2.2.1 Risiko og beskyttelsesfaktorer	8
2.3 Sosiale og emosjonelle vansker	10
2.3.1 Innagerende og utagerende atferd	11
2.3.2 Selv- og emosjonsregulering	11
Kapittel 3: Metode	14
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	14
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	14
3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter	15
3.2.2 Utforming av Intervjuguiden	17
3.2.3 Datainnsamlingen – Gjennomføring av intervju	17
3.2.4 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier	19
3.3 Analyse	19
3.3.1 Transkribering	19
3.3.2 Analyseprosessen	20
3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning	21
3.4.1 Reliabilitet	22
3.4.2 Validitet	23
3.4.3 Overførbarhet	23

3.5 Forskningsetiske hensyn.....	24
Kapittel 4: Presentasjon, analyse og drøfting av funn.....	25
4.1 Barn i risiko.....	25
4.1.1 Forståelse av begrepet «Barn i risiko».....	25
4.1.2 Barn som vekker bekymring.....	27
4.1.3 Barn i risiko under Covid-19 – Økt bekymring?.....	29
4.2 Lærer-elev-relasjonen.....	30
4.2.1 Relasjonsbygging.....	30
4.2.2 Relasjonsbygging i møte med barn i risiko.....	32
4.2.3 Behovet for trygge voksne.....	33
4.2.4 utfordringer i møte med barn i risiko.....	35
4.2.5 Covid-19s påvirkning på lærer-elev-relasjonen.....	37
4.2.6 Lærerens opplevelse av vanskelige situasjoner.....	39
4.2.7 «Den meningsfulle relasjonen».....	41
Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende betraktninger.....	43
Litteraturliste.....	46
Vedlegg 1:.....	50
Vedlegg 2:.....	53
Vedlegg 3:.....	55

Figurer

Figur 2.1: Risiko- og beskyttelsesfaktorer (Hentet fra Schancke, 2012).....	10
Figur 2.2: Toleransevinduet for optimal aktivering (hentet fra Kvello, 2015, s. 303).....	12

Tabeller

Tabell 3.1: Presentasjon av informantene	16
--	----

Forkortelser/symboler

NSD	Norsk senter for forskningsdata
NESH	Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
IOP	Individuell opplæringsplan
BUP	Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
PPT	Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Kapittel 1: Innledning

Jeg har valgt å ta for meg temaet *lærer-elev-relasjonen i møte med barn i risiko under Covid-19*. Alle barn har det ikke like bra hjemme (Kvello, 2015). Noen lever i familier med rus, psykisk sykdom, vold, og overgrep. For disse barna blir arenaer utenfor hjemmet spesielt viktig for deres utvikling og læring (Drugli, 2008b; Helmen Borge, 2018). Vi ser at barn som ikke får den oppfølgingen og omsorgen de trenger fra foreldrene, vil ha et behov for å finne dette et annet sted. Mange barn kommer derfor hver dag til skolen med et stort behov for utviklingsstøtte. De trenger voksne som engasjerer seg i dem og ser dem for de de er. Forskning viser at utviklingsfremmende samspill og gode relasjoner med voksne utenfor familien, virker beskyttende for barn som står i fare for en negativ utvikling. Altså de barna en referer til når en snakker om «barn i risiko» (Drugli, 2008b; Helmen Borge, 2018)

Når samfunnet stengte i mars 2020 som følge av Covid-19, førte dette blant annet til stengte skoler og fritidstilbud for barn og unge. Som resultat av dette var det mange som ropte varsko for alle de sårbare barna som nå ikke hadde det tilfluktstedet som skolen og fritidsaktiviteter gir. I tillegg var det mange foreldre som var under ekstra press som følge av permitteringer og hjemmekontor (Bufdir, 2020, 11. desember). Ut fra dette kan en tenke seg at det ikke var like lett for alle barna som nå måtte tilbringe mesteparten av tiden sin hjemme. Mange familier har altså fått en forverret livssituasjon under pandemien (Bufdir, 2020, 11. desember; Skrove, Lichtwarck, Moufack, Røkkum, Ulfseth & Kojan, 2021). Samtidig så vi at det ble det meldt inn langt færre barn til barnevernet (Tennøy, 2020) våren 2020 enn året før. Det kunne med andre ord se ut som at mange barn i risiko ikke ble fanget opp. Dette viste seg å stemme, da antall meldinger økte kraftig utover høsten. Disse tallene var ikke bare høyere enn tidligere i året, men også høyere enn tall fra før pandemien startet (Venæs, 2020). Ut fra disse tallene kan det altså se ut som det er flere barn som lever med vold og rus under pandemien (Woll, 2020). Samtidig viser statistikk fra politidirektoratet at det har vært en økning i saker som innebærer seksuelle overgrep mot barn, her da spesielt som omhandlet misbruk i nære relasjoner (Andersen, 2020). Sett ut ifra dette, ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærerne forholder seg til barn i risiko.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan opplever læreren relasjonsarbeidet med barn i risiko? Har dette arbeidet endret seg under Covid-19?»

En av skolens viktigste oppgaver er å forebygge negativ utvikling (Befring, 2019). Forebyggingsbegrepet omhandler å legge til rette for et godt oppveksts- og læringsmiljø. Vi snakker gjerne om tre nivåer av forebygging; *universell forebygging*, som i denne sammenhenger tar sikte på å nå ut til alle barn og unge, *selektiv forebygging*, som retter seg mot barn som har en høyere risiko for negativ utvikling, og *indisert forebygging* som omhandler barn med høy risiko for, eller som allerede har begynt å utvikle problemer. Målet er ofte da å forhindre at vanskene forverres (Rundskriv Q-16/2013). Positive lærer-elev-relasjoner kan sies å være et forebyggende tiltak i klasserommet. I denne studien velger jeg som sagt å fokusere på lærerens relasjon til barn i risiko. Det vil altså

dreie seg om å benytte lærer-elev-relasjonen som et tiltak innen selektiv og indisert forebygging (Ogden, 2015b).

For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet seks lærere om hvordan de opplever sitt relasjonsarbeid med barn i risiko. Det er dette som ble hovedfokuset for intervjuene. Likevel fungerte Covid-19 pandemien som en rød tråd. Når skolene stengte, betydde dette en enorm omstilling for lærere. De måtte, nesten over natten, gå over til nettundervisning, noe som varte i hele ni uker (Kunnskapsdepartementet, 2020). Etter sommeren måtte lærerne omstille seg ut fra smittetrykket i kommunen. Jeg ønsker altså å finne ut av hvordan lærere opplever sitt relasjonsarbeid med de mest sårbare barna. Jeg ønsker videre å finne ut om dette arbeidet endret seg under pandemien. Opplever lærerne elevene som mer sårbare? Har pandemien og smittevernsrestriksjonene endret hvordan de forholder seg til elevene sine? Dette er noen av de spørsmålene jeg ønsker å svare på i denne studien.

1.2 Oppbygning av oppgaven

Jeg har valgt å dele oppgaven inn i fem delkapitler. Kapittel en presenterer formålet med studien og problemstillingen. Kapitlet innledes ved å beskrive bakgrunn for valg av tema, samt temaets aktualitet. Det neste kapitlet presenterer og gjør rede for begreper og teorier som er relevant for oppgaven. I kapittel tre gjør jeg rede for valg av metode, studiens fremgangsmåte, samt mine refleksjoner rundt etiske problemstillinger og forskningens kvalitet. I det fjerde kapitlet vil jeg presentere empirien, samt analyse og drøfte funnene opp mot det teoretiske grunnlaget jeg presenterer i kapittel 2. Til slutt vil jeg i kapittel fem komme med en oppsummering og avsluttende kommentarer om hvordan mine funn kan bidra til forskningsfeltet.

Kapittel 2: Teori og tidligere forskning

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg ulike teorier og begreper som jeg mener er relevant for å kunne svare på problemstillingen. Problemstillingen jeg har valgt å ta for meg er altså: *Hvordan opplever læreren relasjonsarbeidet med barn i risiko? Har dette arbeidet endret seg under Covid-19?* Ut fra dette har jeg valgt å starte med å gjøre rede for lærer-elev-relasjonen. Jeg vil her gå inn på relasjonskompetanse og Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Jeg vil i tillegg se litt på transaksjonsmodellen for utvikling. Videre vil jeg ta for meg barn i risiko, hvor jeg vil beskrive risiko- og beskyttelsesfaktorer. Til slutt vil kapitlet handle om sosiale og emosjonelle vansker. Her vil jeg gå inn på innagerende og utagerende vansker, samt selv- og emosjonsregulering.

2.1 Lærer-elev-relasjoner

Mange faktorer i skolen påvirker utviklingen hos barn (Drugli, 2008b). En av de faktorene som det ser ut som har størst betydning, og som jeg i denne studien har valgt å sette fokus på, er lærer-elev-relasjonen. Vi ser at tidlige erfaringer med gode positive relasjoner til læreren, er med på å påvirke senere positiv tilpasning i skolen. Det er derfor viktig å sette fokus på disse tidlige relasjonene. Dette er grunnen til at jeg i denne studien har valgt å ta for meg lærer-elev-relasjoner på barnetrinnene. Når en jobber med barn og unge, skaper man forventninger til barnet basert på hvordan vi ser dem (Drugli, 2012). Dersom en har negative forventninger til et barns faglige presentasjon og atferd, vil denne forventning ofte bli bekreftet. Samtidig kan positive forventninger føre til positive erfaringer, nettopp fordi samspillet blir påvirket av disse forventningene. Negative forventninger kan altså direkte føre til et dårlig samspill, som så vil resultere i den negative atferden man forventer. Det blir med andre ord en selvoppfyllende profeti (Drugli, 2008b). I tillegg er det viktig å merke seg at relasjoner mellom barn og voksne alltid vil være preget av asymmetri. Den voksne må derfor ta ansvar for, og kontroll over relasjonen ved å være bevisst egne følelser, atferd, samt hvordan dette påvirker barnet (Drugli, 2012).

God undervisning er avhengig av gode relasjoner mellom læreren og elevene (Ogden, 2015b). Konfliktfylte lærer-elev-relasjoner vil som regel lede til et høyt konfliktnivå, bråk og uro i klasserommet. Det er derfor avgjørende å jobbe for å skape en opplevelse av tilhørighet mellom elevene og læreren. Gode relasjoner kan bidra til trivsel, skaper tillit og kan vekke positive følelser og ressurser hos elevene (Fallmyr, 2020). Før å få til dette er det viktig at læreren er i stand til å reparere relasjonen dersom det oppstår konflikter, at de er tydelige, pålitelige, og forutsigbare. Vi ser at elever som liker og respekterer læreren sin, oftere hører etter når de får beskjeder (Ogden, 2015b). Informantene i studien beskriver hvordan de går fram når de skal skape gode relasjoner til elevene sine. De beskriver hvordan de opplever elevens behov for trygge voksne og hvilke utfordringer de står overfor i møte med barn i risiko. Jeg velger derfor gå nærmere inn på noen viktige momenter innenfor relasjonskompetanse, samt se på hvordan Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingssonen kan benyttes i utviklingsstøttene lærer-elev-relasjoner.

2.1.1 Relasjonskompetanse

Lærer-elev-relasjonen skapes når personlighetstrekk og egenskaper ved læreren, møter egenskaper og personlighetstrekk ved eleven (Moen, 2016). I dette møtet, skapes det et bevegelig rom, der begge parter, men i dette tilfellet spesielt eleven, skal føle seg trygg nok til å ta plass, komme med egne meninger, tanker og erfaringer. Dette rommet omtales som *det relasjonelle mellomrommet*. Læreren må gi rom til elevens utfoldelse og deltakelse, samt at eleven må gis rom til å medvirke i de beslutningene og prosessene som gjelder dem (Moen, 2016). Vi ser, som jeg skriver tidligere, at dersom eleven liker, respekterer og/eller stoler på læreren, oppstår det mindre uro, samt at det gir bedre forutsetninger for læring (Ogden, 2015b).

Fallmyr (2020) presenterer en teoretisk modell for relasjonsbygging. Modellen søker å fange opp de ulike nyansene og kompleksitetene i lærer-elev-relasjonen. Denne relasjonsmodellen bygger på tre dimensjoner; struktur og krav, anerkjennelse og støtte, samt empati og følelsesbevissthet. Den første dimensjonen omhandler altså krav og struktur. Den handler om at læreren må være pålitelig, forutsigbar og tydelig. De må holde avtaler, ha nødvendig kompetanse, sette grenser, og legge til rette for mestring. De kravene som stilles, må være tilpasset barnets evne og ferdighetsnivå. Læren må gjøre sitt beste for å unngå å krenke eleven. De må altså være til å stole på. Den neste dimensjonen omhandler som sagt, anerkjennelse og støtte. Læreren må være åpen og inkludere eleven i sine avgjørelser. De tar imot tilbakemeldinger fra eleven, og må være åpen til at eleven ikke alltid er like fornøyd med de avgjørelsene som tas. En støttende og anerkjennende lærer er i stand til å tåle kritikk, og må være villig til å si unnskyld når de har gjort noe som eleven har opplevd som krenkende. Innenfor denne dimensjonen er begrepet *medbestemmelse* viktig (Fallmyr, 2020). Barn har rett til medbestemmelse jf. barnekonvensjonen art. 12. Dette vil ikke si at barnet har rett til å bestemme alt, men at det skal ha mulighet til, samt erfare at de blir hørt (Fallmyr, 2020; Moen, 2016). Denne definisjonen kan minne om et annet begrep som er viktig ved denne dimensjonen, nemlig *anerkjennelse*.

Begrepet anerkjennelse innebærer at læreren viser interesse for elevens interesser, erfaringer og drømmer (Drugli, 2012; Fallmyr, 2020). Det handler om at læreren ser eleven for den han/hun er, og ser positivt på eleven, selv når eleven viser negativ atferd. Ved å vise interesse for elevene, hvem de er som mennesker og hva de interesserer seg for, kan dette bidra til å styrke relasjonen. Alle mennesker har et eksistensielt behov for anerkjennelse. Læreren må være i stand til å sette seg inn i elevens perspektiv og subjektive opplevelser. En anerkjennende relasjon vil både kunne gi eleven en opplevelse av at de er viktige og at de blir sett, samtidig som den hjelper læreren med å bedre kunne forstå elevens behov, og dermed lettere kunne støtte dem i deres lærings- og utviklingsprosesser (Moen, 2016). De fleste barn bryr seg om hva voksne i livet deres synes om dem (Fallmyr, 2020). De ønsker seg voksne som bryr seg om dem, og som ser dem. Slik som jeg beskriver tidligere i kapitlet, kan gode relasjoner utenfor hjemmet virke som en viktig beskyttelsesfaktor for barn som har konfliktfylte relasjoner med foreldrene sine (Helmen Borge, 2018). En ser ofte at de barna som har det vanskeligst, ofte er de som får mest kjeft, da det ofte er de som viser mest negativ atferd (Drugli, 2008b). En anerkjennende lærer er i stand til å se bak denne atferden. De er i stand til å se at eleven ikke alltid har kontroll over egen atferd, og setter mer fokus på de positive egenskapene, og den positive atferden til eleven (Fallmyr, 2020).

Et annet begrep som er viktig når det kommer til relasjonskompetanse er *mentalisering* (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011; Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Mentalisering omhandler selvrefleksivitet i relasjon til andre mennesker. Det handler om å kunne sette seg inn i den andres perspektiv, samtidig som en ser hvordan en selv er, samt påvirker relasjonen. Vi ønsker å forstå hvordan andre forstår oss, samtidig som vi prøver å forstå den andre. Det handler med andre ord om å se seg selv utenfra, samtidig som en ser den andre innenfra (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011; Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

Den siste dimensjonen omhandler følelsesbevissthet og empati (Fallmyr, 2020). Her snakker vi gjerne om lærerens humoristiske sans, samt evne til å skape positive følelser hos elevene. Bruk av vennligsinnet humor, kan bidra til å skape god stemning og glede (Fallmyr, 2020; Moen, 2016). Positive følelser bidrar til å fremme motivasjon og gode fellesskapsopplevelser. Følelses- og konflikthåndtering er også del av denne dimensjonen. Lærere med god konfliktløsningsevne, ser at konflikter kan være med på å skape nødvendig utvikling, og håndterer konflikter i relasjonen mellom seg selv og eleven uten for store følelsesreaksjoner (Fallmyr, 2020). Samtidig vil en lærer som er god på følelseshåndtering, være i stand til å takle voldsomme følelser fra eleven. De hjelper eleven med å utforske egne følelser, og er i stand til å møte elevens følelsesmessige behov (Fallmyr, 2020). Empati er også en faktor innenfor denne dimensjonen. En empatisk lærer vil forsøke å forstå hvorfor eleven handler som den gjør. Dette må gjøres uten å dømme, og må basere seg på elevens erfaringer, verdier, holdninger, følelser og forventninger. For å kunne møte eleven på en empatisk måte, må læreren klare å sette seg inn i elevens indre verden, samt kunne sette seg inn i elevens referanseramme for hvordan de fortolker verden (Fallmyr, 2020).

2.1.2 Scaffolding – Vygotsky

Vygotsky argumenterte for at barnets kompetanse ikke bare kan forstås ut fra det utviklingsnivået de er på nå, men også ut fra det nivået de er i stand til å nå med bistand (Moen, 2013). Begrepet *den nærmeste utviklingssonen* defineres som avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået, altså det barnet med sine allerede ervervede ferdigheter er i stand til å få til alene, og det potensielle utviklingsnivået de er i stand til å få til med noe bistand fra en voksen eller et eldre barn som har mer kompetanse enn de har selv (Moen, 2013; Skodvin, 2006). Vygotsky regnet skolen som en spesielt viktig arena for barns læring og kognitive utvikling, og utviklingsstøttene lærer-elev-relasjoner er ofte løftet fram som en sentral pedagogisk implikasjon av hans teorier. Dette fordi gode lærer-elev-relasjoner gir læreren et bedre innblikk i hvilke behov eleven har for støtte. Gode lærer-elev-relasjoner gir derfor, som jeg også skriver tidligere i kapittelet, bedre grunnlag for både skolefaglig, sosial og emosjonell utvikling (Moen, 2013).

Scaffolding, som betyr stilas, er et begrep innenfor Vygotskys tankegang, som omhandler å bygge eller støtte opp rundt et barn. En viktig faktor ved scaffolding er at læreren gir minst mulig støtte for at eleven klarer utfordringen eller oppgaven selv (Moen, Nilssen, & Weidemann, 2007). Hvor mye støtte hver elev trenger er individuelt, og læreren må derfor kjenne elevene godt nok til å vite hvor mye støtte de behøver. Lærerens mål er altså å la barnet gjøre så mye som mulig på egenhånd, og bare komme med bistand når de ser at barnet sliter (Moen, Nilssen, & Weidemann, 2007). I tillegg å benytte den nærmeste utviklingssonen i arbeid med faglig utvikling, kan læreren også

benytte Vygotskys teori til å gi emosjonell støtte til elever med emosjonelle vansker (Riley, 2011).

2.1.3 Transaksjonsmodellen

Jeg ser ut fra datamaterialet at det er flere faktorer som påvirker barnets utvikling, her kanskje spesielt samarbeidet mellom hjem og skole. Jeg har derfor valgt å gjøre rede for en modell som tar for seg en helhetlig forståelse av barnets utvikling. Jeg har her valgt å ta utgangspunkt i transaksjonsmodellen. Hovedtanken i transaksjonsmodellen er at person og miljø påvirker hverandre gjensidig (Kvello, 2015). Transaksjonsmodellen ses på som en måte å forstå barnets psykososiale utvikling på. Ordet «transaksjon» betyr utveksling. Dette vil altså si at det skjer en utveksling mellom to parter. I denne sammenhengen handler det om hvordan arv og miljø forholder seg til hverandre. Individuelle, biologiske faktorer ved barnet, og miljøfaktorer påvirker hverandre gjensidig over tid. Ifølge transaksjonsmodellen er altså mennesket et produkt av samspillet mellom individet og miljøet. Risiko- og beskyttelsesfaktorer er sentrale i transaksjonsmodellen (Drugli, 2008a; Kvello, 2015). Transaksjonsmodellen er opptatt av at barnets utvikling ikke er stabil (Drugli, 2008a). Det kan skje både positive og negative endringer ved både barnet og barnets miljø, som er med på å påvirke barnets utviklingsprosess. Barnet er i denne modellen sett på som en aktør i prosessen. Barnet påvirker sitt miljø og blir gjensidig påvirket av miljøet. Utviklingsprosessen er derfor dynamisk (Drugli, 2008a).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell sies å være en del av transaksjonsmodellen (Drugli, 2008a). Denne gir en systematisk forståelse av hvordan barnet utvikler seg. Ulike faktorer i oppvekstmiljøet er, ifølge den utviklingsøkologiske til Bronfenbrenner, med å påvirke utviklingen til hvert enkelt individ (Gulbrandsen, 2006). Disse prosessene er som sagt gjensidige, da individet og miljøet påvirkes av hverandre. Konteksten og miljøet barnet vokser opp i påvirker barnets utvikling, samt at barnet igjen påvirker konteksten og miljøet.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell tar for seg fire samfunnssystemer som påvirker hverandre; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, og makrosystemet (Gulbrandsen, 2006). Mikrosystemet handler om systemet som individet befinner seg direkte innenfor, slik som familien, venner og skole. Samspillet mellom barnet og foreldrene, eller mellom søsken er faktorer som påvirker barnets utvikling på mikronivå. Mesosystemet omhandler samspillet mellom mikrosystemene, slik som samspillet mellom hjem og skole. Både positivt og negativt samarbeid vil påvirke barnets utvikling. Samtidig vil barnets atferd og skolepresentasjoner være med på å påvirke samarbeidet mellom foreldrene og lærerne og kunne være med på å påvirke samarbeidet. Eksosystemet omhandler systemer der barnet ikke befinner seg, men som likevel kan påvirke dem. Stress foreldrene er under på jobb, kan f.eks. påvirke hvordan de utfører foreldrerollen når de kommer hjem. Makrosystemet handler om den kulturelle konteksten, slik som blant annet lovverk, verdier og normer (Drugli, 2008a; Gulbrandsen, 2006).

Transaksjonsmodellen bidrar til en helhetlig og optimistisk forståelse av barnets utvikling og behov (Drugli, 2008a). Sett ut ifra transaksjonsmodellen kan riktige tiltak og støtte regnes som beskyttelsesfaktorer. Dersom en setter i gang riktig hjelp tidlig nok så vil det ifølge transaksjonsmodellen, være en sjanse for å stoppe, og i beste fall snu en negativ utvikling. Ved å fokusere på barnets utvikling over tid, samt hvordan flere systemer er

med på å påvirke denne utviklingen, blir det mulig å sette i gang tiltak på flere nivåer. Dersom vi setter inn tiltak på et nivå når problemene er et resultat av samspillet mellom flere systemer, vil ikke dette nødvendigvis ha noen effekt. Transaksjonsmodellen kan altså bidra til at vi tar kompleksiteten i problemutvikling på alvor, slik at vi unngår å sette i gang for enkle tiltak. Barns atferdsvansker vil for eksempel ikke bare oppstå på grunn av individuelle egenskaper ved barnet. De oppstår og opprettholdes som del av et gjensidig samspill mellom flere faktorer. Sagt med andre ord kan transaksjonsmodellen bidra til en systematisk og helhetlig forståelse av barnets utvikling og atferd (Drugli, 2008a).

2.2 Barn i risiko

Gjennom sitt arbeid med barn, vil lærere komme i kontakt med barn som vekker bekymring (Drugli, 2008b; Kvello, 2015). Dette var også tilfelle for de informantene jeg intervjuet. Det er ikke alltid like lett å vite hvordan man skal møte disse barna. De er ingen homogen gruppe, men de har til felles at de ofte skiller seg fra såkalte «normale» barn på samme alder. Dette er barn som ofte kan beskrives som trassige, urolige, aggressive, slitne og triste. De fungerer ofte dårlig i lek med andre barn, samt at de ofte har vansker med å følge regler og rutiner. De kan oppleves som understimulerte, tilbaketrukket og ustelte. De barna jeg beskriver ovenfor, sender ut sterke signaler om at det er noe som er galt. Samtidig finnes det også mange barn som ikke utvendig viser at de strever med noe, men som likevel har behov for ekstra støtte. Det som vanligvis oppfattes som godt nok for andre barn, ikke er godt nok for disse. De trenger altså noe ekstra dersom de skal kunne utvikle seg i positiv retning (Drugli, 2008b; Kvello, 2015).

Når jeg snakker om barn i risiko, regner jeg de barna som av en eller annen grunn, er i fare for negativ utvikling (Drugli, 2008b). Dette er barn som står i fare for det vi kaller «skjevutvikling», som vil si at de har utviklet, eller er i stor fare for å utvikle psykososiale problemer. «Skjevutvikling» innebærer altså at barnas psykososiale fungering avviker fra det som vil antas å være normalt for barn på deres alder. Det er vanskelig å sette noe tall på hvor mange barn dette gjelder, men i 2019 ble det sendt inn bekymringsmeldinger til barnevernet for 5% av alle barn i Norge (Bufdir, 2020, 25. september). Drugli (2008b) skriver at ca. 20% av barn og unge sliter med psykososiale vansker. Denne skjevutviklingen må stoppes tidlig, da det er mye lettere å hjelpe barn før vanskene har hatt mulighet til å utvikle seg. Forebyggende tiltak og tidlig hjelp er derfor avgjørende dersom de skal være en mulighet for å snu en negativ utvikling. Lærere, som møter disse barna hver dag, har derfor et stort ansvar til å avdekke hvilke barn som trenger ekstra støtte og hjelp (Drugli, 2008b).

Alle som jobber med barn har et ansvar for å avdekke forhold som skaper risiko for skjevutvikling (Drugli, 2008b). Lærere har i tillegg en plikt til å melde om skadelige omsorgssituasjoner og overgrep jf. opplæringsloven § 15-3. Utenom barnets foreldre, er det læreren som har mest kontakt med barn. De ser de hver dag, og har derfor en unik mulighet til å avdekke risiko tidlig. Samtidig er det ikke alltid voksne er villige til å erkjenne at voksne, og spesielt foreldre, kan begå overgrep ovenfor små barn. Hvis de ikke er villige til å se at slikt foregår, vil de heller ikke se det. Et viktig ordtak har derfor blitt «Du ser det ikke før du tror det». Dette vil si at det vil være vanskelig for lærere å se at barn for eksempel kan være utsatt for vold og seksuelle overgrep, dersom de ikke tror at slikt forekommer (Kvello, 2015; Torkhildsen, 2015).

2.2.1 Risiko og beskyttelsesfaktorer

Når vi snakker om at et barn er «i risiko», betyr det at det statistisk er en større sannsynlighet for at barnet kommer til å utvikle problemer (Drugli, 2008b; Kvello, 2015). Risikoutsatte barn skiller seg gjenre fra sine jevnaldrende ved at de ofte har en vanskelig oppvekst og atferd. I skolesammenheng er det naturlig å snakke om at barnet kan være i risiko for dårlige skolepresentasjoner, skulk og konflikter (Ogden, 2015a). Disse barna har eller er utsatt for en eller flere faktorer som øker risikoen for å skade deres utvikling. Når en snakker om risiko, snakker man ikke om årsak-virknings sammenhenger for enkelte barn. Forskning viser at rundt 50% av barn i risiko, klarer seg godt til tross for vanskelige oppvekstforhold (Drugli, 2008b; Helmen Borge, 2018). Likevel ser en at dersom vi ser på grupper av barn, vil det være større risiko for skjevutvikling for disse barna. Det kan være vanskelig å vite hvilke barn som klarer seg, og hvilke som ikke gjør det. Det vil derfor være nødvendig å jobbe forebyggende med barn som har identifiserte risikofaktorer (Drugli, 2008b; Kvello, 2015).

Det kan være vanskelig å vite hvilke barn som virkelig er i risiko for en negativ utvikling (Drugli, 2008b). Det kan være forskjellige meninger om det er grunn til å bekymre seg. Samtidig kan det også være vanskelig å se hvilke faktorer ved barnets liv, som øker risikoen for skjevutvikling. Er det faktorer ved barnet selv? Har det det vanskelig på skolen? Eller er det noe som skjer hjemme som er bekymringsverdig? Som regel er det ikke bare en faktor til at barnet er i risiko, og problematikken kan være sammensatt. Det er vanlig å skille mellom tre ulike kategorier av risikofaktorer: faktorer ved barnet selv, barnets familie eller barnets nettverk (Drugli, 2008b; Kvello, 2015). Videre kan risikofaktorene deles inn i faktorer ved barnet, ved familien, vennekrets, skole og nærmiljø, slik som de blir presentert i figur 2.1 (Schanke, 2012). Figuren blir presentert på side 10.

Hvor stor effekt de ulike risikofaktorene har på barnets utvikling er avhengig av hvordan barnet tåler, samt tilpasser seg disse belastningene (Drugli, 2008b; Kvello, 2015). Dette er noe som varierer fra barn til barn. Noen tilpasser seg bedre eller dårligere enn andre, og det er ofte andre faktorer ved barnets liv som påvirker denne effekten. Et positivt skolemiljø, kan for eksempel virke beskyttende, og dermed minske risikoen for skjevutvikling. På den andre siden, hvis barnet opplever skolen som negativ, vil dette være med på å øke belastningen. (Drugli, 2008b; Kvello, 2015).

En snakker ofte om det en kaller «kumulativ risiko», som vil si at jo flere risikofaktorer, jo større er faren for skjevutvikling (Kvello, 2015; Møller, 2018). Det kan se ut som at det er antallet risikofaktorer som har mer å si enn hvilke risikofaktorer barnet blir utsatt for. Forskning viser at jo flere risikofaktorer barnet er utsatt for, samt jo tidligere de inntreffer, jo større er sannsynligheten for negativ utvikling. Det kan se ut som barn som regel takler et par risikofaktorer greit, mens flere enn tre, øker sjansen for skjevutvikling (Kvello, 2015). Dersom barnet er utsatt for mer enn fem, regnes det som høyrisikoutsatt. Selv når hver enkelt risikofaktor er moderate, vil antallet av risikofaktorer være nok til å true barnets utvikling. Dette er fordi flere risikofaktorer ofte styrker hverandre, og øker den totale belastningen til barnet. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at alvorlighetsgraden og varigheten av belastningen påvirker hvor skadelig den er for barnet (Kvello, 2015).

Barn som utsettes for både miljømessige og biologiske risikofaktorer har dobbelt risiko for alvorlige negativ utvikling. Dette vil si at dersom vi har et barn som både har vært

utsatt for ruspåvirkning under svangerskapet, også vokser opp med mangelfull omsorg, vil dette statistisk sett gi større sjanse for alvorlig skjevutvikling enn hvis barnet bare er ut satt for en av disse risikofaktorene. I tillegg ser vi at selv robuste barn står i fare for skjevutvikling dersom det er utsatt for flere risikofaktorer innad i familien. Barn som er utsatt for familievold i tillegg til for eksempel psykisk syke foreldre, er mer risikoutsatt enn de som bare opplever en av delene. Tidlig intervensjon og forebyggende arbeid er derfor svært viktig i slike tilfeller, dersom man skal legge til rette for en positiv utvikling hos barnet (Drugli, 2008b; Kvello, 2015; Møller, 2018).

Når man snakker om risikofaktorer, er det også viktig å se på hvilke faktorer som beskytter barnet mot negativ utvikling (Drugli, 2008b; Kvello, 2015). Beskyttelsesfaktorer bidrar til å minske sjansen for negativ utvikling. Noen barn er mer sårbare enn andre, og vil derfor tåle belastninger dårligere enn barn som er mer robuste. Det har den siste tiden vært lagt mer fokus på hvordan vi kan forstå beskyttelsesfaktorene (Drugli, 2008b). Beskyttelsesfaktorer bidrar til å forstyrre sammenhengen mellom risiko og negativ utvikling. De bidrar til å skape nye positive utviklingsmuligheter for barnet (Drugli, 2008b; Kvello, 2015). Slik som ved risikofaktorer, kan beskyttelsesfaktorer være faktorer ved individet, og ved miljøet (Drugli, 2008b; Helmen Borge, 2018). Figur 2.1 presenterer noen beskyttelsesfaktorer ved barnet, familien, jevnaldrende, skole og nærmiljøet (Schanke, 2012). Figuren blir presentert på neste side.

Forskning viser at barn med vanskelige relasjoner til foreldrene, har et spesielt behov for gode, trygge relasjoner utenfor familien (Drugli, 2008b; Helmen Borge, 2018). Barnets lærer kan potensielt være en slik beskyttende relasjon. Trygge, stabile og utviklingsstøttene relasjoner til læreren kan altså bidra til å minske risikoen for skjevutvikling, og kan i beste fall være med på å skape en positiv utvikling (Helmen Borge, 2018; Pianta, 1999, referert i Drugli, 2008b). Det er derfor viktig at læreren vet hvor betydningsfulle de kan være for risikoutsatte elever. Disse barna er ikke nødvendigvis i stand til å etablere den relasjonen de har behov for selv. Lærerens relasjonskompetanse er derfor spesielt viktig når det kommer til relasjonsarbeidet med barn i risiko. I tillegg må de være villige til å stå i disse relasjonene når de blir vanskelige (Drugli, 2008b; Helmen Borge, 2018). Dette er noe som vil få betydning når jeg analyserer og drøfter datamaterialet i kapittel 4.

Område	Risikofaktorer	Beskyttelsesfaktorer
Individ	Vanskelig temperament Svake verbale og sosiale ferdigheter Nevrologisk/genetisk svikt el. skade Hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker Uvanlig høy forekomst av aggressiv og opposisjonell atferd	Gode verbale og sosiale ferdigheter Høy intelligens, flink på skolen Avbalansert og ikke-hissig temperament Uvanlige evner, eks musikalske sportslige
Familie	Ettergiven eller aggressiv oppdragelse Uklare grenser og forventninger til barnet Manglende oversikt og oppfølging av barnet Konflikter mellom familiemedlemmer Svak eller usikker emosjonell tilknytting til foreldre Fysisk straff, seksuelt misbruk, omsorgssvikt Alkohol- eller stoffmisbruk og vold blant foreldre	Omsorgsfull og konsekvent oppdragelse Ikke -aggressiv og voldelig oppdragelse God emosjonell tilknytting til minst én forelder eller annen person i familien
Jevn aldrings gruppen	Tilknytting til andre med antisosial atferd (kriminelle venner) Andre barns og unges forsterkning av antisosial atferd Avvisning fra jevnaldrende	Tilknytting til prososiale jevnaldrende/venner
Skole	Uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse Uklare forventninger til og lite oppmuntring av prososial atferd Dårlig klasseledelse (reaktiv, autoritær, ettergivende, el. forsømmende) Negativ og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer Dårlig klassemiljø (lite samhold, støtte, mange konflikter, konkurranse) Lite variert og elevengasjerende undervisning Mangel på skoleomfattende policy og fremming av sosial kompetanse Segregerte opplæringsstilbud i gruppe for atferdsvanskelige elever	Et fåtall klare felles regler og regelhåndhevelse Tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd Autoritativ klasseledelse (proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig, konsekvent) Positiv relasjon til en lærer Skoleomfattende policy og handlingsplan for forebygging/ takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse
Nærmiljø Samfunn	Sosial og økonomisk deprivasjon (inkl. fattigdom) Lett tilgang på våpen, narkotika og alkohol Lav sosial kontroll Kriminelle og voldelige rollemodeller Mangel på offentlig service- og helsetilbud	Fravær av fattigdom og fravær av store sosiale forskjeller Sosialt fellesskap og sosial kontroll

Figur 2.1: Risiko- og beskyttelsesfaktorer (Hentet fra Schancke, 2012)

2.3 Sosiale og emosjonelle vansker

Vi ser ofte at barn som har høy sosial kompetanse, er mindre utsatt for å utvikle atferdsproblemer, samtidig som at barn med store atferdsproblemer ofte også har sosiale problemer (Ogden, 2015a). Samtidig ser vi til tider at noen barn kan være godt likt av andre barn, samtidig som de viser problematisk atferd. Det kan derfor være en ide å se atferdsproblemer i lys av sosial kompetanse. Vi ser altså at atferdsproblemer blant barn og unge ofte er et resultat av dårlig sosial kompetanse. Dette er ofte barn som ikke har lært seg nødvendige sosiale ferdigheter, eller som av en eller annen grunn ikke klarer å benytte seg av de ferdighetene de har når de er i samspill med andre. Begrepet sosial kompetanse omhandler de ferdighetene, kunnskapene og holdningene som gjør det mulig å skape, samt opprettholde sosiale relasjoner. Barn som har god sosial kompetanse, har en realistisk oppfatning av egen evne og kompetanse. De er i stand til å skape gode relasjoner til både voksne og jevnaldrende, og er i stand til å tilpasse seg de forventningene som hører til slike relasjoner. I tillegg innebærer god sosial kompetanse å

kunne gi uttrykk for behov og ønsker, samtidig som en er mottakelig for og respekterer den andre partens meninger. De er i stand til å inngå kompromisser som er nødvendig i for eksempel lek. Sosial kompetanse er med på å gi grunnlaget for å mestre utfordringer senere i livet, og er en viktig faktor for positiv utvikling (Ogden, 2015a).

2.3.1 Innagerende og utagerende atferd

Psykososiale vansker kan som regel deles inn i innagerende og utagerende vansker (Kvello, 2015). Disse vanskene fordeler seg på tre grupper barn, de med bare innagerende vansker, de med bare utagerende vansker, og de med en kombinasjon av innagerende og utagerende vansker. Barn med både innagerende og utagerende vansker har som regel en mer utrygg tilknytning enn de andre to gruppene. I tillegg ser vi at barn med utagerende vansker har en mer utrygg tilknytning enn barna med bare innagerende vansker. Blant barn ser vi at jenter i større grad sliter med innagerende vansker, mens gutter sliter mest med utagerende vansker. Vi ser at den største risikofaktoren for at barn utvikler innagerende og utagerende vansker er vanskelige hjemmeforhold, selv om de også kan oppstå som følge av biologiske betingede sårbarheter slik som temperament eller nevrologiske diagnoser som autismspekterforstyrrelser og ADHD (Kvello, 2015).

Innagerende vansker omhandler emosjonelle problemer, slik som spise- og søvnvansker, engstelighet og tristhet. Dette er barn som kan oppleves som stille, beskjedene, isolerte, overkontrollerte og selvcentrerte (Befring & Uthus, 2019). Dette er barn som ofte vil slite med å skape nære og gjensidig relasjoner med andre, selv om de ofte har et ønske og behov for å få det til. Dette fordi de ofte kan virke uinteresserte i å delta i det sosiale fellesskapet. Barn med innagerende vansker får ofte mindre oppmerksomhet enn de barna med utagerende vansker. Dette fordi de som regel ikke gjør så mye ut av seg i klasserommet. Dette er barn som ofte blir utsatt for mobbing, da de, fordi de sliter med å etablere vennskap, er sosialt sårbare. De blir lett misforstått, og kan skape usikkerhet hos både voksne og andre barn, fordi de er så stille og har vansker med å åpne seg (Befring & Uthus, 2019).

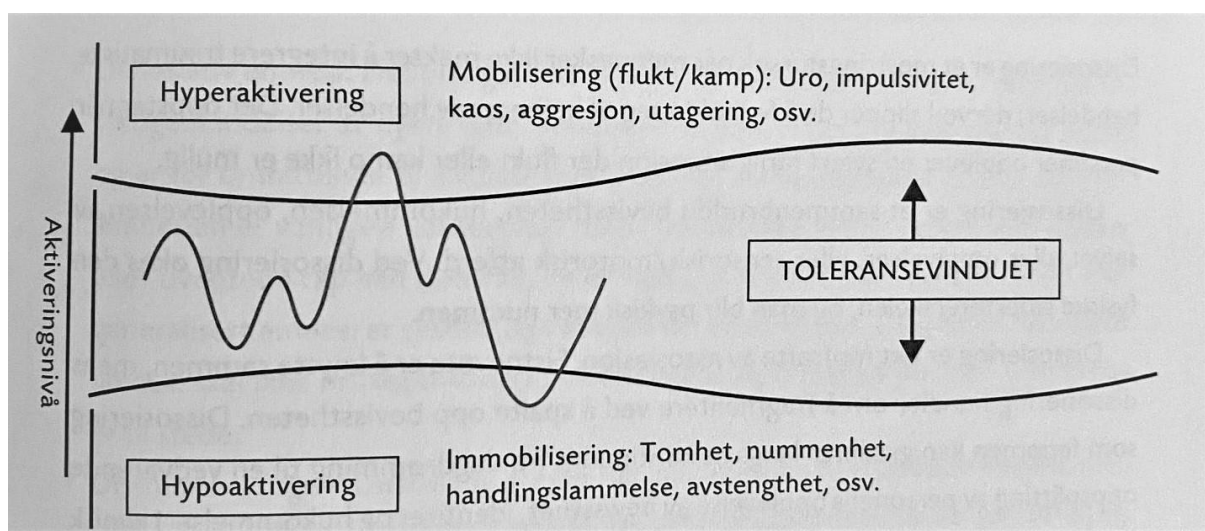
Utagerende vansker kommer til uttrykk som grov språkbruk og fysiske angrep på både andre barn og voksne (Befring & Uthus, 2019; Kvello, 2015). Barn med utagerende vansker kan ofte slite med impuls kontroll og aggressivitet og sinne. De kan ha vansker med å kontrollere følelsene sine. Disse barna oppleves som regel som vanskelige, og de får ofte negative tilbakemeldinger som kan oppleves som ydmykende og sårende. De føler seg ofte utenfor, noe som lett kan forsterkes av at de ofte blir sendt ut av klasserommet når de forstyrrer de andre elevene (Nordahl mfl., 2018).

2.3.2 Selv- og emosjonsregulering

En av de viktigste utviklingsoppgavene i barndommen er å lære selv- og emosjonsregulering (Kvello, 2015). Det er derfor noen av de mest sentrale forholdene for å forklare psykisk og sosial fungering blant både barn og voksne. *Selvregulering* omhandler individets evne til å styre seg selv, både når det kommer til atferd, oppmerksomhet og emosjoner. En kan si at evne til selvregulering er et av hovedmålene med oppdagelsen. Selvregulering kobles til modningen av prefrontal korteks og aygdala (Kvello, 2015). Det finnes derfor en sammenheng mellom evne til selvregulering, sosiale ferdigheter og kognitiv fungering. På grunn av dette ser vi at barn med innagerende og utagerende vansker, ofte også har dårlige selvreguleringsferdigheter.

Selvregulering er ikke noe barnet er i stand til med en gang. Det er komplekse ferdigheter som tar lang tid å utvikle. I starten vil barnet ha behov for *ytre* regulering, som vil si at det blir regulert av andre, som oftest foreldrene. Etter hvert vil barnet ha noen ferdigheter til selvregulering, men de er ennå ikke helt i stand til å regulere seg selv fullstendig. De vil altså ha behov for hjelp fra andre med mer kompetanse på området. Dette kalles *samregulering* og kan knyttes opp til Vygotskys nærmeste utviklingszone. Når barnet er i stand til å regulere seg selv på egenhånd, kalles dette *selvregulering*. Kognitiv fleksibilitet, arbeidshukommelse, samt evne til å hemme impulser er hovedkomponentene i selvregulering (Kvello, 2015).

Et viktig redskap vi kan benytte når vi snakker om regulering er *toleransevinduet for optimal aktivering* (Nordanger & Braarud, 2017). Toleransevinduet omhandler det spennet av aktivering som er best for individet (se figur 1). Når individet befinner seg innenfor dette vinduet, er det oppmerksomt og klar for læring og utvikling. Hvor stort dette vinduet er vil variere fra person til person. Tidlige erfaringer, emosjonell tilstand, samt relasjonen til personer en er sammen med vil påvirke hvor bredden på toleransevinduet. Jeg vil benytte meg av toleransevinduet når jeg drøfter lærerens økte bekymring for risikoutsatte elever under Covid-19, utfordringer i møte med barn i risiko, samt lærernes opplevelse av vanskelige situasjoner i klasserommet.



Figur 2.2: Toleransevinduet for optimal aktivering (hentet fra Kvello, 2015, s. 303)

Begrepet *emosjonsregulering* omhandler emosjonell kompetanse, og er et element innenfor selvregulering (Kvello, 2015). Evnen til å tolke og forstå sosiale situasjoner og samspill er avgjørende for vår egen atferd. Emosjonell kompetanse er en av de viktigste komponentene for å forstå andres atferd og utsagn, og dette er grunnen til at svak emosjonell kompetanse ofte går hånd i hånd med svak sosial kompetanse. Emosjonell kompetanse innebærer å oppdage og forstå egne og andres emosjoner, samt å håndtere disse. Denne håndteringen av følelser er det vi kaller emosjons- eller følelsesregulering. Emosjonsregulering handler om de prosessene som innebærer evaluering, modifisering og styring av emosjonelle reaksjoner. Det innebærer å kunne oppdage, fremkalle, dempe, forsterke, samt holde fast ved emosjoner, i tillegg til å kunne tilpasse disse emosjonene slik at de er akseptable og hensiktsmessige i situasjonen (Kvello, 2015).

Emosjonell kompetanse er ikke noe man kan automatisk, men noe man oppøver over tid (Fallmyr, 2020). Evnen til å kunne forstå hvilke psykologiske behov eller mening som ligger i en bestemt følelsesreaksjon, er avhengig av at du er i stand til å «avkode» hva utsagn, kroppsspråk og atferd signaliserer. Denne avkodingen er viktig dersom man skal være i stand til å reagere hensiktsmessig. I skolesammenheng, må læreren være i stand til å tåle, forstå, bekrefte, samt validere elevens følelser (Fallmyr, 2020). De må være i stand til å hjelpe eleven med å prosessere følelsene sine, samtidig som de selv er i stand til å regulere sine egne følelser i møte med eleven. For å forstå egne og andres følelser, er det viktig å være i stand til å beskrive dem. På grunn av dette ser man ofte en sammenheng mellom språklig og emosjonell kompetanse (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015).

Flere av informantene beskriver elever som kan ha vanskeligheter med å stole på voksne. Et begrep som er viktig å trekke fram her er *indre arbeidsmodeller*. Indre arbeidsmodeller handler om hvordan barnet ser seg selv, samt forventer å bli møtt av andre (Kvello, 2015). Disse indre arbeidsmodellene bygger på barnets tidligere erfaringer, og kan endre seg gjennom hele livet etter hvert som barnet får flere og flere erfaringer. Likevel kan det virke som om de erfaringene som barnet gjør seg tidlig i livet, har størst innvirkning på disse modellene. Dette vil si at barn som tidlig har blitt møtt med for eksempel utydelige og skremmende voksne, vil forvente å bli møtt på samme måte i nye relasjoner. Barn som tidligere har blitt møtt med voksne som ikke bryr seg, vil ofte forvente at nye voksne heller ikke vil bry seg om dem, og de kan derfor benytte seg av forsvarsmekanismer. Det kan for mange av disse barna være lettere å avvise de voksne med en gang, slik at de slipper å oppleve den nye avvisningen som de ifølge de indre arbeidsmodellene forventer at skal komme. Relasjoner som bryter dette mønster kan være med på å endre de indre arbeidsmodellene hos barnet (Killén, 2010; Kvello, 2015; Wennerberg, 2011).

Ikke alle barn får den støtten de trenger for å utvikle adekvat selv- og følelsesregulering (Kvello, 2015). Slik som jeg skriver tidligere i kapittelet, er det noen barn som er utsatt for traumatiske opplevelser som seksuelle overgrep, fysisk og psykisk vold, og/eller omsorgssvikt i form av f.eks. avvisning og neglisjering. Forskning viser at barn med slike opplevelser, har fysiske endringer, eller skader, i hjernen (Fallmyr, 2020). Man ser for eksempel at forbindelsen mellom venstre og høyre hjernehalvdel er svekket. Disse endringene påvirker hvordan disse barna reagerer på fare, samt at de gjør det mye vanskeligere å regulere følelser. Disse barna vil fort reagere med angrep- eller fluktresponser, og kan ofte bli overveldet av sterke følelser, eller det vi også kan kalle affekt. De er da ikke i stand til å reflektere over hva som skjer, og til tider ikke huske hva som har skjedd når følelsene blir så sterke (Kvello, 2015). Dette er barn som har et veldig smalt toleransevindu, og de blir derfor fort over- eller underaktiverte. Disse barna vil ofte kunne oppleves som rasjonelle, logiske og empatiske i det ene øyeblikket, og selvsentrerte og sinte i det neste. De vil ofte ha et veldig negativt selv bilde, vil ofte være selvdestruktive, og forventer at andre skal avvise dem. De er ofte ikke i stand til å søke trøst, samtidig som de ikke er i stand til å trøste seg selv. Mens andre elever kan være mer nyanserte i sine følelser, vil disse sårbare elevene som regel reagere med beskyttelsesfølelsen sinne, eller ved å skru av følelsene sine helt. Dette kan føre til at de blir møtt med mer avvisning, forakt og motsinne. Disse barna har som regel opparbeidet indre arbeidsmodeller som sier at alle de møter vil reagere slik, og de kan derfor være veldig vanskelig for dem å ha tillit til andre barn og voksne (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015).

Kapittel 3: Metode

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Tema for denne studien er, slik som jeg beskriver tidligere, lærer-elev-relasjonen med barn i risiko under Covid-19. Problemstillingen er: «*Hvordan opplever læreren relasjonsarbeidet med barn i risiko? Har dette arbeidet endret seg under Covid-19?*» Denne problemstillingen gir grunnlag for en fenomenologisk tilnærming (Thagaard, 2018). Målet i det fenomenologiske vitenskapssynet er å danne en forståelse av enkeltpersoners erfaringer. Med et fenomenologisk perspektiv er vi altså opptatt av å skape refleksjon rundt, samt tolke hvordan forskningspersonen opplever sin livsverden (Thagaard, 2018).

Kvalitative metoder er som regel kjennetegnet av små utvalg, samt at forskeren er spesielt opptatt av å forklare og beskrive de fenomenene som er gjenstand for forskningen (Gudmundsdottir, 2011, s 16 - 17). Kvalitative metoder benyttes i forskning som søker å forstå sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Kvalitative metoder, slik som intervju og observasjon, gir forskeren mulighet til å skape forståelse i samspill med informantene. Informanten får, gjennom f.eks. intervju, mulighet til å reflektere over sin egen livssituasjon. Kvalitative forskningsmetoder er derfor spesielt godt egnet til å studere sensitive og personlige emner. Kvalitative metoder søker altså å skape dype analyser og forståelser.

Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen en velger, danner grunnlaget for forskningsprosessen, både med tanke på utforming av undersøkelsen, samt hvordan en skal forstå, tolke og analysere de dataene man samler inn. Thagaard (2018) beskriver en dualitet ved kvalitative metoder; systematikk, og innlevelse. Systematikk omhandler det faktum at all forskning, også kvalitativ, er en prosess. Forskeren må ha et reflektert forhold til de valgene han eller hun tar. Innlevelse, på den andre siden, innebærer at vi har en nærhet til det vi studerer. Forskeren må være åpen og mottakelig for de impulsene og refleksjonene som kommer fra informantene (Thagaard, 2018). Jeg har i denne studien jobbet systematisk, ved at intervjuene har tatt utgangspunkt i en intervjuguide. Jeg har forsøkt å stille alle informantene spørsmål innenfor de samme temaene. Dette gjorde jeg fordi jeg allerede tidlig i prosessen hadde bestemt meg for å gjennomføre en tematisk analyse. Dette ville vært vanskelig å gjennomføre dersom jeg ikke hadde uttalelser fra de forskjellige informantene rundt de samme spørsmålene (Thagaard, 2018). Samtidig følte jeg at jeg gjennomførte intervjuene med innlevelse, da jeg stilte oppfølgingsspørsmål og endret rekkefølge på spørsmålene jeg stilte ut fra det informantene fortalte.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Dette er altså en problemstilling som egner seg godt for kvalitative forskningsintervjuer, fordi den søker å finne fram til lærerens egne perspektiver, erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert livsverdenintervju, fordi denne intervjuformen har som mål å finne fram til informantens fortolkninger av fenomener fra deres egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsker altså å finne fram til hvordan læreren ser seg selv i relasjonen de har til barn i

risiko, samt hvordan disse relasjonene har utviklet under en pandemi. I denne oppgaven velger jeg å benytte intervju som eneste metode.

I det kvalitative forskningsintervjuet konstrueres kunnskapen i samspillet mellom intervjueren og informanten (Kvale og Brinkmann, 2015). Et intervju er en samtale om et spesifikt tema. Det er her viktig å merke seg at forskningsintervjuet ikke er en samtale mellom likeverdige parter. Forskeren er som regel den som kontrollerer samtalen. Samtidig har informanten mulighet til å ta tilbake makten ved å ikke svare på spørsmål eller ved å holde tilbake informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015; Vähäsantanen & Saarinen, 2012).

3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Slik som det kommer fram fra problemstillingen, ønsket jeg å intervjuere lærere. Jeg valgte lærere i grunnskolen, her spesifikt barnetrinnet, da jeg følte at det var denne gruppen som hadde mest og nærmest kontakt med barna. Lærere fra barnetrinnet vil også være i en unik posisjon for å skape gode relasjoner tidlig i skolegangen, noe som er viktig for elevens mulighet til å tilpasse seg skolehverdagen (Drugli, 2012).

Hvor mange informanter jeg skulle ha med, var noe jeg var veldig usikker på. Det er vanlig å si at man fortsetter å gjennomføre intervjuer, til de slutter å tilføre ny kunnskap (Silverman, 2017). Samtidig var det viktig at jeg hadde tid til å gjennomføre en grundig analyse av de intervjuene jeg gjennomførte (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte til slutt å ta utgangspunkt i seks intervjuer. Når man har så få intervjuer, er det vanlig å velge informantene systematisk (Thagaard, 2018). Jeg ønsket altså å finne lærere som har erfaring med barn i risiko. Slik som det kommer fram i teorikapittelet (kapittel 2), finnes disse barna i de fleste klasserom (Kvelling, 2015). De aller fleste lærere vil derfor være aktuelle. Jeg ønsket i hovedsak å velge informanter som var kontaktlærere for en klasse på barneskolen. Dette viste seg å ikke være så enkelt som jeg først trodde. Silverman (2017) skriver om at det i mange tilfeller kan være vanskelig å få adgang til feltet. Dette var noe jeg følte på når jeg skulle velge informanter. Jeg tok kontakt med flere skoler uten å i det hele tatt få et svar tilbake. Jeg kan tenke meg at det i år var spesielt vanskelig å få tak i informanter på grunn av Covid-19 pandemien. Dette fordi Covid-19 begrenset fysiske møter mellom meg og potensielle informantene, samtidig som det viste seg at det var veldig mange lærere som ikke hadde overskudd til å delta i studien. Det er mange lærere som har fått en del merarbeid i forbindelse med å legge om undervisningen (Ertesvåg, 2020). Det å ta del i et forskningsprosjekt kan derfor tenkes å ikke være en prioritering.

Likevel lyktes jeg til slutt med å få tak i tre kontaktlærere som jobbet på barnetrinnet som var villig til å delta. Jeg fant disse ved å benytte meg av *snøballmetoden*, som vil si at jeg tok kontakt med noen få aktuelle kandidater, som videre tipset meg om andre som kunne være interessert i å delta (Thagaard, 2018). I tillegg til de tre kontaktlærerne, har jeg valgt å gjennomføre intervju med en barne- og ungdomsarbeider som jobber i barneskole, samt en lærer som ikke følger opp en bestemt klasse, men som underviser alle elevene på skolen på bibliotek, samtidig som hun også har en klasse i matematikk og kunst og håndverk. Hun har tidligere vært kontaktlærer på alle trinn i barneskolen, men byttet jobb før pandemien. Jeg har i tillegg snakket med en barnevernspedagog og spesialpedagog som jobber spesialpedagogisk med barn med IOP. Alle disse har erfaring med barn i risiko, og jeg valgte derfor etter å ha forhørt meg med veileder å ta med

disse også, da disse kan ha andre erfaringer enn kontaktlærerne når det kommer til arbeid med barn i risiko. Informantene presenteres i tabellen under.

Tabell 3.1: Presentasjon av informantene

Navn	Kjønn/alder	Utdanning	Jobb	Arbeidserfaring
Ingvild	Kvinne	Bachelor i pedagogikk med fordypning i flerkulturell pedagogikk. Delt bachelorgrad i statsvitenskap og religionsvitenskap. 30 studiepoeng i engelsk. 60 studiepoeng i norsk som annetspråk og PPU	Sosiallærer, kontaktlærer ved 4. trinn fram til november	Jobbet som lærer i 6 år
Ulrik	Mann	Barne- og Ungdomsarbeider	Assistent - vikar	Hadde lærlingtid ved en 1-10 skole i 2 år fram til sommeren 2020. Begynte i vikariatstilling som assistent august 2020
Randi	Kvinne	Faglærer i design, kunst og håndverk	Kontaktlærer	Jobbet som kunst og håndverklærer 1 år – 1.5 år. Kontaktlærer i nesten 1 år.
Viktoria	Kvinne	- Årsstudium i sosiologi - Bachelor i barnevern - Master i spesialpedagogikk - halv master i psykisk helsearbeid -litt norskfag	Ansatt som lektor med opprykk – jobber spesialpedagogisk med barn med IOP	Har jobbet 4-5 år som konsulent i institusjon før hun begynte å jobbe på skole. Har jobbet på skolen i 1.5 år.
Grete	Kvinne	-Allmennlærer – 3-årig lærerskole. -Fordypning i migrasjonspedagogikk og samfunnsfag og naturfag (1 år) - Databehandler (1år)	Kontaktlærer fram til sommeren 2019. Har jobbet på skolebiblioteket med alle elevene det siste 1.5 året. Lærer i	Har jobbet som lærer og kontaktlærer på 1.-7 trinn siden 1987-88

		- Skolebibliotek fordypning (1/2 år) - Fordypning i matematikk (15 studiepoeng)	matematikk for noen klasser på 7. trinn	
Silje	Kvinne	Allmennlærer. 1.- 10.trinn Videreutdanning i profesjonsfaglig digital kompetanse	Timelærer på 1. og 2. trinn. Kontaktlærer samme trinn frem til desember 2020	Har jobbet av og på som lærer og kontaktlærer siden 2003

3.2.2 Utforming av Intervjuguiden

Intervjuguiden gir intervjuet struktur (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju, og intervjuguiden består derfor av en rekke temaer, samt forslag til spørsmål under hvert tema. Hvor tett man velger å følge en intervjuguide varierer fra studie til studie (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg startet intervjuguiden med en briefing. Jeg presenterte tema og hensikten med intervjuet, samt at jeg innhentet samtykke fra informantene.

Problemstillingen for min studie er: *Hvordan opplever læreren relasjonsarbeidet med barn i risiko? Har dette arbeidet endret seg under Covid-19?* Intervjuguiden er laget med utgangspunkt i problemstillingen og en fenomenologisk tilnærming. Ut fra dette kom jeg fram til seks hovedtemaer; «utdanning og erfaring», «hverdagen», «barn i risiko», «lærer-elev-relasjonen», «muligheter» og «utfordringer». Denne inndelingen ga meg bedre oversikt over hva jeg ønsket å vite. Ut fra disse kategoriene forsøkte jeg å lage åpne, ikke-ledende spørsmål, som ga rom til at informantene snakket fritt. Jeg planla videre å følge opp informantenes utsagn med relevante oppfølgingsspørsmål for å skape dypere refleksjon rundt tematikken.

Jeg avsluttet intervjuet ved å spørre om informantene hadde noe mer de ønsker å snakke om, og om de hadde noen spørsmål til meg. Jeg valgte denne rekkefølgen, da jeg ønsket å bygge opp til temaer som kanskje kunne være vanskeligere å snakke om. Dette er noe som kalles *traktprinsippet* (Kvalen & Brinkmann, 2015). Samtidig var jeg åpen til at rekkefølgen kunne endre seg underveis. En versjon av intervjuguiden ble benyttet i et prosjekt i et tidligere emne i studie, for så å bli revidert ut fra de erfaringene jeg gjorde meg da. Problemstillingen ble også noe endret, og noen av kategoriene og spørsmålene ble skrevet om. Intervjuguiden ble senere utbedret som et resultat av tilbakemeldinger fra veileder. I tillegg ble deler av intervjuguiden revidert som resultat av tidligere intervjuer i studien. Disse siste endringene er små. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg under vedlegg 2.

3.2.3 Datainnsamlingen – Gjennomføring av intervju

Jeg startet intervjuet med det Kvale & Brinkmann (2015) kaller en briefing. Dette vil si at jeg startet med å informere om formålet med studien og med å innhente samtykke. Jeg tok opp temaer som konfidensialitet og anonymisering, samt taushetsplikt i forhold til

både informantene selv, og deres elever. Jeg informerte om at jeg ikke var interessert i enkeltbarn, men deres generelle opplevelser og erfaringer når det kom til lærer-elev-relasjonen i møte med barn i risiko under Covid-19. Jeg presiserte før intervjuet startet, at dersom jeg stilte spørsmål knyttet til f.eks. en hendelse, at det var viktig at det ikke ble med detaljer som kunne knyttes til enkelte barn. På grunn av Covid-19, ble alle intervjuene gjennomført som videosamtale over Teams. Alle informantene hadde på forhånd fått tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema. Fordi alle intervjuene ble gjennomført digitalt ba jeg om at de skulle signere og sende meg bilde av signaturen. Dette sa alle at de skulle gjøre, og jeg fikk disse etter at intervjuene var gjennomført. På den måten kunne jeg også få bekreftet at de fortsatt samtykket etter at vi hadde snakket sammen.

Jeg startet intervjuene med å stille spørsmål knyttet til utdanning og erfaring, samt at jeg ba informantene om å beskrive hverdagen både før og etter Covid-19. Dette er noe Thagaard (2018) anbefaler for å skape en opplevelse av trygghet før man går videre til vanskeligere spørsmål. Jeg valgte å ikke ta notater underveis, slik at jeg kunne gi mitt fulle fokus til informanten. Dette er noe Thagaard (2018) kaller for aktiv intervjuing. Dette gjorde det lettere å være til stede under intervjuet, som også gjorde det lettere å komme med oppfølgingsspørsmål. Jeg tenker at denne tilstedeværelsen er spesielt viktig når vi snakker om temaer som potensielt kan være sensitive (Kvale & Brinkmann, 2018). Underveis i intervjuene forsøkte jeg å gi rom for tenkepauser, samt at jeg benyttet meg av prober som «mhm» og «ja» for å oppmuntre informanten til å snakke videre. Jeg avsluttet intervjuet med en debrifing, hvor jeg spurte om det var noe mer de hadde lyst til å legge til, og om de hadde noen spørsmål til meg (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som resultat av at intervjuene ble gjennomført digitalt, var det til tider vanskelig å se kroppsspråk. Det kunne til tider også være vanskelig å få med seg alt som ble sagt, mest sannsynlig på grunn av dårlig nettilgang. Dette forårsaket også at både bilde og lyd til tider ble forsinket, som i noen tilfeller resulterte i litt avbrytelser begge veier. Dette var størst problem under det første intervjuet. Jeg flyttet meg da til et annet sted, hvor nettet var noe bedre. Jeg hadde også et problem med båndopptakeren i det første intervjuet, som resulterte i at jeg mistet ca. 25 minutter av intervjuet. Jeg forsøkte å notere ned det jeg husket at ble sagt, men dette er selvfølgelig ikke helt nøyaktig. På grunn av dette valgte jeg å ta opp lyd med telefonen, i tillegg til båndopptakeren, slik at jeg hadde en backup dersom det skulle skje igjen.

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke. Det ble derfor flere intervjuer på en dag. Dette var til tider krevende for meg, men gjorde kanskje også at jeg fikk til å stille noen av de samme spørsmålene, som kanskje ikke var med i intervjuguiden, men som jeg opplevde at var lure å ha med for å få ut mest mulig informasjon. Jeg opplevde at det første intervjuet ble litt som et prøveintervju. Jeg var ikke helt trygg på meg selv som intervjuer, og dette resulterte i at jeg kanskje ikke alltid stilte så tydelige spørsmål. Likevel følte jeg at jeg fikk mange utfyllende og rike svar, og valgte derfor å ta det med videre i analysen og presentasjonen av data. Jeg synes til tider det er vanskelig å stille spørsmål nøyaktig som de er skrevet i intervjuguiden. Dette fordi jeg da føler at det fort blir kunstig. Det ender derfor opp med at jeg noen ganger stiller spørsmål på en litt uoversiktlig måte. Dette kan potensielt gjøre det litt vanskelig for informanten å forstå spørsmålet, noe som jeg også til tider fikk inntrykk av.

3.2.4 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier

Det viktigste verktøyet i kvalitativ forskning er forskeren selv (Berger, 2015; Postholm, 2010). Fortolkeren vil altså alltid gå inn i teksten med ulike forutsetninger. Erfaringer, fordommer, meninger, og verdier vil altså være med på å farge analysearbeidet. Jeg har forsøkt så godt jeg kan å være bevisst dette, og dette er noe jeg reflekterer over og drøfter underveis i studien. Jeg vet at min faglige og erfaringsmessige bakgrunn påvirker valg av tematikk, hvilke spørsmål jeg velger å stille, samt hvordan jeg fortolker dataene (Berger, 2015). Hvis jeg ikke er bevisst hvordan disse faktorene kan påvirke den kunnskapen som skapes i samspillet mellom meg selv og informanten, kan dette føre til at jeg bare får bekreftet mine egne meninger. Jeg må være bevisst nok til å klare å følge opp påstander kritisk, selv om jeg kanskje selv har erfaring med at de stemmer. Samtidig må jeg være åpen for meninger og erfaringer som kanskje ikke matcher mine egne.

Dette var noe jeg følte at jeg strevde med gjennom intervjuene, og som jeg merket at jeg måtte være ekstra bevisst på underveis. Jeg merket dette spesielt godt når jeg intervjuet Viktoria, som hadde veldig lik utdanningsbakgrunn som meg selv. Mye av det hun sa bekreftet det jeg selv hadde erfaring og kunnskap om. Dette gjorde det vanskelig for meg å stille kritiske oppfølgingsspørsmål. Som resultat av dette ble dette intervjuet mye kortere enn de andre intervjuene. Berger (2015) skriver om hvordan delte erfaringer kan bidra til at informantene ikke forteller om ting som de forventer at intervjueren allerede vet. Det er dette man gjerne kaller taus kunnskap (Berger, 2015). Fordi jeg og Viktoria hadde så lik utdannings og arbeidsbakgrunn, kan dette ha ført til at mye taus kunnskap ikke kom fram i intervjuet. Man kan derfor ha gått glipp av erfaringer og refleksjoner som hadde vært interessant å få med i datamaterialet.

Hvilket forhold en har til forskningsfeltet er et viktig tema når vi snakker om refleksivitet (Berger, 2015). En snakker da gjerne om at man står utenfor forskningsfeltet, eller at man står innenfor forskningsfeltet. Jeg er barnevernspedagog og jobber på en barneverninstitusjon for barn i barneskolealder. Jeg har altså en del erfaring med relasjonsarbeid med barn i risiko. Jeg har altså et begrepsgrunnlag og en forståelse knyttet til tematikken i studien. Dette vil legge føringer til hvilke teorier jeg velger å ta utgangspunkt i. Vi kan kanskje derfor si at jeg har et innenforperspektiv når det kommer til tematikken for studien. Samtidig er jeg ikke lærer, og har lite erfaring fra arbeid i skolen.

3.3 Analyse

3.3.1 Transkribering

Analysearbeidet startet når jeg valgte tema, og utformet intervjuguiden (Thagaard, 2018). Jeg hadde allerede da noen tanker om hva lærerne kom til å fortelle. Videre var denne forforståelsen med underveis i intervjuene. De påvirket hvilke oppfølgingsspørsmål jeg valgte å stille, og hvordan jeg reagerte på det informantene fortalte. Når man kommer til transkripsjonen, har man altså allerede noen tanker for hvordan man ønsker å gå fram, og dette kan påvirke hvordan man transkriberer. To personer som transkriberer samme tekst, vil mest sannsynlig transkribere dem ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Refleksjon rundt transkripsjonens reliabilitet er derfor viktig. Her må man stille seg spørsmålet om det er noen tolkninger i transkripsjonen som ikke er til

stede i selve lydopptaket. Forskerens forutsetninger kan altså farge transkripsjonen (Kvale og Brinkmann, 2015). Transkripsjonen oversetter en muntlig samtale mellom to personer, til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan derfor oppstå spørsmål rundt hvor ordrett man skal transkribere, hvor mange pauser, følelsesuttrykk, gjentakelser og «eh»-er man skal ha med. Dette er valg som må tas bevisst og gjøres rede for. Helt ordrette transkripsjoner kan føre til usammenhengende og forvirrende tekster, som potensielt kan virke stigmatiserende for informantene. Samtidig kan formelle transkripsjoner resultere i at viktige nyanser går tapt. Det kan for eksempel være vanskelig å få fram kroppsspråk, ironi og stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har valgt å intervju fagpersoner, altså lærere, om sine erfaringer. Jeg tenkte derfor at det var lurt å velge en litt mer formell transkripsjonsstil. På den måten kunne informantens kunnskap og kompetanse komme bedre fram. Med utgangspunkt i dette, har jeg valgt en transkripsjonsstil der jeg har fjernet småord, gjentakelser og pauser som ikke påvirket meningsinnholdet. Jeg har også valgt å rette opp noen grammatiske feil. For å bevare anonymitet, har alle transkripsjonene blitt oversatt til bokmål. Utsagn som ender i «...» viser til at setningen har blitt avbrutt eller ikke fullført, mens «(...)» betyr at jeg har kortet ned utsagnet ved å fjerne deler som ikke har relevans for det temaet vi snakker om. «()» illustrerer at det ble sagt noe som båndopptakeren ikke klarte å fange opp, eller at jeg ikke har klart å høre hva som ble sagt i ettertid.

3.3.2 Analyseprosessen

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en tematisk analyse, som vil si at jeg velger å ta utgangspunkt i temaer som kommer fram hos de forskjellige informantene i løpet av datainnsamlingsprosessen (Thagaard, 2018). Målet ved en tematisk analyse er å gå i dybden på hvert enkelt tema. Dette gjøres ved å sammenligne utsagnene fra de forskjellige informantene. Slik som jeg nevner tidligere i kapitlet, har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. Denne avgjørelsen påvirker hvilket fokus jeg har gjennom analysen (Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman, 2017). Det er altså lærerens refleksjoner, meninger og erfaringer av sitt relasjonsarbeid med barn i risiko under Covid-19 som har hovedfokus. Temaene vil altså bli analysert med utgangspunkt i hva de ulike informantene legger i dem, samtidig som jeg også vil analysere disse opp mot tidligere teori som har blitt presentert i kapittel 2. Jeg har altså valgt en abduktiv tilnærming for denne studien, da en slik tilnærming tar utgangspunkt i empirien, samtidig som den også aksepterer at tidligere perspektiver og teorier vil ha betydning gjennom forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tematiske analyser blir ofte kritisert for at temaene er analysert helt løsrevet fra den konteksten de kommer ut fra (Thagaard, 2018). Dette er noe som er nødvendig når vi skal sammenligne utsagn fra flere informanter. Likevel er det også viktig å skape et helhetlig perspektiv ved å knytte dataene til den konteksten de kommer ut fra. Ved å analysere sammenhengen mellom de forskjellige temaene, kan dette gi en god forutsetning for utviklingen av en helhetlig forståelse (Thagaard, 2018).

Tematisk analyse baserer seg altså på at en koder og klassifiserer dataene (Thagaard, 2018). Når en målet med analyser er å sammenligne utsagn fra ulike informanter, er det spesielt viktig at alle informantene kommer med utsagn rundt de samme temaene. Dette er noe jeg har prøvd å legge til rette for ved å dele intervjuguiden inn i ulike temaer (se vedlegg 2). Det er i tillegg viktig at informantene snakker utfyllende om hvert enkelt

tema, slik at det er mulig å få til grundige sammenligninger og analyser (Thagaard, 2018). Jeg begynte analysearbeidet med å gjøre meg godt kjent med datamaterialet. Dette begynte under transkripsjonen. Transkriberingen tok lang tid, og jeg gjorde meg flere refleksjoner underveis, og begynte allerede da å se sammenhenger og ulikheter mellom utsagnene til de forskjellige informantene. Videre leste jeg gjennom intervjuene flere ganger før jeg begynte å kode og kategorisere transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebar å systematisk dele opp dataene på en måte som gjorde det lettere å få oversikt og hente ut mening. Jeg startet med å lage forskjellige koder ut fra temaene som allerede eksisterte ut fra intervjuguiden, for så å igjen dele disse opp igjen. Temaet «hverdagen» ble for eksempel her til «hverdagen før» og «hverdagen etter» Covid-19, mens temaet «utfordringer» fikk en underkategori som jeg kalte «utfordringer under Covid-19». Dette var skiller som allerede eksisterte gjennom spørsmålene under kategoriene i intervjuguiden.

Jeg opplevde at noen utsagn kunne plasseres innenfor flere forskjellige koder, og det var noen koder som til slutt besto av veldig mange utsagn. Jeg gikk derfor videre inn i hver kode, og trakk ut de utsagnene som jeg synes var mest interessante. Dette førte i noen tilfeller til at nye koder ble skapt. Jeg endte til slutt med to hovedkategorier; Barn i risiko og lærer-elev-relasjoner. Innenfor disse kategoriene var det til sammen ti temaer som jeg valgte å fokusere på. Disse ble valgt med utgangspunkt i empirien, samt problemstillingen jeg ønsket å svare på. Disse temaene er som følger:

Barn i risiko

- Forståelse av begrepet «Barn i risiko»
- Barn som vekker bekymring
- Barn i risiko under Covid-19 – Økt bekymring?

Lærer-elev-relasjonen

- Relasjonsbygging
- Relasjonsbygging i møte med barn i risiko
- Behovet for trygge voksne
- Utfordringer i møte med barn i risiko
- Covid-19s påvirkning på lærer-elev-relasjonen
- Lærerens opplevelse av vanskelige situasjoner
- «Den meningsfulle relasjonen

3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning

Kvaliteten i kvalitativ forskning bygger på forskningens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er tre begreper som blir viktige når en vurderer hvor troverdig forskningen er; reliabilitet, validitet og overførbarhet. Dette er begreper vi har med oss fra kvantitativ forskning. Forskningens *reliabilitet*, eller pålitelighet, knyttes til hvordan vi har kommet fram til de dataene vi har. I kvantitativ forskning må en her stille seg spørsmålet om en annen forsker, ved å benytte seg av de samme metodene, ville kommet fram til de samme resultatene. I kvalitative studier, er det derimot vanskeligere å forsikre dette, da forskerens rolle har mye større betydning for hvilke data som kommer fram gjennom et intervju, enn ved en standardisert spørreundersøkelse. I kvalitativ forskning handler reliabilitet om hvorvidt forskningen er gjennomført på en troverdig, tillitsvekkende og pålitelig måte (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4.1 Reliabilitet

For å styrke forskningens reliabilitet er det viktig å være transparent i alle fasene av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer blant annet å redegjøre for og være reflekterende rundt forskerens rolle og posisjon. Dette fordi personlig engasjement og kunnskap om temaet kan prege hvilke data man samler inn (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er noe jeg setter fokus på tidligere i kapitlet. I tillegg er det viktig å beskrive den kontakten vi har til feltet, hvilke inntrykk vi får underveis, samt betydningen av egne erfaringer fra feltet kan ha for utviklingen av dataene (Kvale & Brinkmann, 2018). Slik som jeg redegjør for tidligere i kapitlet, var noen av informantene venner av familien. Dette betydde ikke nødvendigvis at jeg kjente dem godt fra før, men noen av dem hadde jeg møtt tidligere i ulike familiesamlinger. Dette kan ha påvirket hvor avslappet eller nervøs både jeg og informanten var for intervjuet.

En annen faktor som påvirker forskningens reliabilitet, er spørsmålene som stilles under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Informasjonen som kommer fram i et forskningsintervju skapes i samspillet mellom informanten og intervjueren (Thagaard, 2018). Dersom forskeren for eksempel stiller ledende eller verdiladde spørsmål, kan dette påvirke de dataene som samles inn. Samtidig kan også spørsmål som ikke er ledende påvirke, dersom informanten ikke føler seg trygg nok til å fortelle. Det er derfor viktig å skape tillit til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte å skape denne tilliten ved at jeg startet intervjuet med enkle spørsmål, slik som jeg beskriver tidligere i kapitlet. Dette var noe jeg personlig følte at jeg fikk til. Det var få spørsmål informantene ikke ønsket å svare på, og i de tilfeller der det oppstod slike situasjoner, var dette fordi de var hemmet av taushetsplikt. Jeg satt som regel igjen med et inntrykk av at vi hadde fått til et godt intervju, og at jeg hadde fått mye god informasjon. Samtidig er jeg til tider usikker på om jeg klarte å ikke være ledende. Det var noen tilfeller der jeg trakk fram mulige situasjoner, for så å spørre dem om hvordan de reagerte i slike tilfeller. Dette kan ha vært ledende i og med at ikke alle informantene trakk fram slike informasjon på egen hånd. Samtidig tenker jeg at ved å trekke fram mulige eksempler, så ga jeg dem rom til å prate om vanskelige situasjoner uten at dette kunne spores tilbake til konkrete elever. Det var derfor mulig å bevare taushetsplikten samtidig som man kunne være mer konkret.

Det kan være vanskelig å vite om det informantene forteller, er det de egentlig mener, eller bare det forskeren ønsker å vite (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke forskningens reliabilitet, har jeg prøvd å være bevisst hvilke spørsmål og oppfølgingsspørsmål jeg valgte å stille. Jeg prøvde å være bevisst at jeg ikke stilte ledende spørsmål, samt hvordan mitt eget faglige engasjement ubevisst kan ha påvirket hvilke temaer jeg valgte å følge opp underveis. I tillegg forsøkte jeg å være oppmerksom på hvordan jeg selv responderte til hva informantene delte av erfaringer og perspektiver. En annen metode jeg benyttet til å styrke reliabiliteten i forskningen, var member checking (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Dette betyr at jeg sendte biter av mine tolkninger og analyser av forskningsmaterialet tilbake til informantene, for så å få tilbakemeldinger på om mine oppfatninger, tolkninger og beskrivelser stemte overens med informantens. Informantene fikk da mulighet til å kommentere beskrivelser og tolkninger de var uenige i. Jeg sendte alle informantene utdrag som inneholdt noen av deres utsagn, samt biter av drøftingen knyttet til utsagnet. Jeg fikk ikke respons fra alle informantene, men fikk positive tilbakemeldinger på drøftingen fra de jeg fikk respons fra. Noen av informantene ville at jeg skulle skrive om deres utsagn slik at de ble mer

grammatisk riktige. Dette var noe jeg hadde prøvd å gjøre før jeg begynte å drøfte, men jeg gikk da grundigere gjennom de utsagnene jeg valgte å ta med. Jeg sendte så disse endringene tilbake til de som ønsket det, og de ble da godkjent.

3.4.2 Validitet

Validiteten av forskningen, handler om de resultatene og den tolkningen vi kommer fram til er gyldige (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke forskningens validitet, er det viktig å være kritisk til hvilke teorier vi baserer tolkningene våre på. Dersom tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre, kan dette bidra til å styrke forskningens validitet. Validitet handler altså om at tolkningene framstår som korrekte og fornuftige. Samtidig omhandler validitet hvorvidt de resultatene vi kommer fram til, svarer på det vi spør om, og om de metodene vi benytter er egnet til å finne ut av det vi forsker på. I tillegg vil hvilken posisjon vi har til forskningsfeltet og hvordan denne påvirker hvordan vi tolker dataene, være viktige for å avgjøre forskningens validitet. Spørsmål knyttet til om forskeren har tilknytning innenfor det feltet de studerer, eller om de forsker utenfra og inn, er altså viktige å reflektere over for å avgjøre forskningens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er spørsmål har jeg tatt opp tidligere i rapporten når jeg beskriver min egen forskerrolle.

Som jeg nevner tidligere, har jeg det jeg vil kalle en blanding av et innenfor og et utenforperspektiv (Berger, 2015). Jeg har mye kompetanse når det kommer til å skape relasjon til barn i risiko. Jeg snakket med informanter som var både yngre og eldre, og som hadde både mer og mindre erfaring med denne barnegruppa enn meg selv. Som resultat av dette stemte mye av det som ble fortalt overens med min egen erfaring. Det som ble fortalt var også relativt lett å knytte opp mot det teoretiske grunnlaget jeg hadde valgt å ta utgangspunkt i starten av oppgaven. Sånn sett kan en kanskje si at resultatene i forskningen er valide, da de stemmer overens med tidligere forskning rundt tematikken.

3.4.3 Overførbarhet

Et viktig mål med kvalitativ forskning, er at den skal ha en generell relevans (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningens *generaliserbarhet*, eller overførbarhet innebærer om de resultatene og den forståelsen vi utvikler gjennom forskningsprosjektet, også kan være gjeldene innenfor andre rammer enn de som eksisterte under studiet. I tillegg kan vi si at forskningen er overførbar, dersom andre med kjennskap til feltet det forskes på, kjenner seg igjen i de tolkningene som blir presentert (Thagaard, 2018). Forskeren er nødt til å argumentere for tolkningens relevans i andre sammenhenger, noe som kan innebære fremstillinger av modeller, begreper og metaforer som ikke bare kan knyttes til den empirien tolkningen tar utgangspunkt i (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Når man analyserer data, ser men ofte etter mønstre i de ulike intervjuene (Halkier, 2011; Thagaard, 2018). Jeg har valgt å ta for meg en tematisk analyse, og disse mønstrene er da spesielt viktige. Jeg har stilt informantene noenlunde samme spørsmål, og jeg har sett at flere av dem har lignende opplevelser. Samtidig har jeg selv erfaring med relasjonsbygging til barn i risiko og kjente meg godt igjen i mange av informantenes opplevelser. Det teoretiske grunnlaget jeg hadde kommet fram til før jeg gjennomførte intervjuene så også ut til å støtte informantene i deres opplevelser. En kan derfor tenke seg at andre også vil kunne kjenne seg igjen. Ut fra dette kan man tenke seg at

forskningen har en viss generaliserbarhet. Dette betyr ikke at alle som jobber med barn i risiko vil ha de samme opplevelsene. Opplevelser kan være svært subjektive, og alle barn er unike, selv om de kanskje har noen trekk som går igjen.

3.5 Forskningsetiske hensyn

Ved all forskning stilles det krav til at forskeren følger en rekke etiske prinsipper (Thagaard, 2018). Disse er gitt av «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)», og omhandler blant annet krav til konfidensialitet, behandling av personopplysninger og informert samtykke (NESH, 2016). Ved kvalitative metoder, slik som ved intervju, får forskeren tilgang på data som potensielt kan knyttes til deltakerne i prosjektet. Jeg ønsker for eksempel å ta lydopptak av alle intervjuene jeg skal gjennomføre. Prosjektet mitt innebærer altså behandling av personopplysninger. Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger er meldepliktige (Thagaard, 2018). Mitt forskningsprosjekt er et studentprosjekt, og skal derfor meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette ble gjort, og prosjektet ble godkjent (se vedlegg 3).

NESH presiser at forskeren skal respektere informantens frihet, medbestemmelse og autonomi (NESH, 2018; Thagaard, 2018). Med utgangspunkt i dette stiller de forskningsetiske retningslinjene *krav om fritt og informert samtykke*. Dette vil si at deltakerne i prosjektet må få tilstrekkelig informasjon om forskningens formål og omfang. Dette vil si at informantene skal informeres om hva som forventes av dem dersom de velger å delta i studien, samt hvordan informasjonen som hentes inn skal brukes videre. I tillegg skal samtykket gis uten ytre press. Det skal altså ikke få noen konsekvenser å velge å ikke delta, eller dersom informanten velger å trekke seg halvveis gjennom prosjektet (NESH, 2016). I denne studien sendte jeg ut et informasjonsskjema (se vedlegg 2) til aktuelle informanter. Dersom de var interessert i å delta, tok jeg kontakt over telefon. De fikk da mulighet til å stille spørsmål dersom det var noe de lurte på. Jeg startet hvert intervju ved å få bekreftet samtykket fra alle informantene, samt at jeg avsluttet ved å bekrefte samtykket. Dersom det var noe de sa under intervjuet som de ikke ville at jeg skulle ta med, fikk de anledning til å trekke det tilbake. Informantene fikk også mulighet til å gå gjennom transkripsjonen av sitt eget intervju.

Kravet om konfidensialitet innebærer at all informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt (NESH, 2016). Informasjon om hvem som får tilgang til dataene ble gitt i informasjonsskrivet (vedlegg 2). For å ivareta kravet om konfidensialitet, ble all informasjon anonymisert under transkriberingen av intervjuet. Deltakerne ble gitt fiktive navn, og all informasjon som potensielt kunne vært brukt til å identifisere deltakerne, slik som f.eks. navn på skoler, ble fjernet.

Et annet hensyn som må tas i denne studien er informantens taushetsplikt. Alle lærere har taushetsplikt jf. forvaltningslovens § 13. Dette er noe som presiseres spesielt i vurderingen jeg har fått fra NSD (se vedlegg 3). Det var derfor spesielt viktig at intervjuene ble gjennomført på en slik måte at det ikke ble samlet inn opplysninger som kunne identifisere enkeltpersoner. I de tilfellene der det kom fram detaljer som potensielt kunne blitt sett på som identifiserende, ble disse fjernet eller endret.

Det neste kapittelet vil ta for seg det datamaterialet som har kommet fram gjennom forskningen. Utdrag fra intervjuene vil her bli drøftet opp mot tidligere forskning og teori som ble presentert i kapittel 2.

Kapittel 4: Presentasjon, analyse og drøfting av funn

Dette kapitelet vil ta for seg de viktigste funnene fra analysen. Disse vil bli presentert som utdrag fra intervjuene som jeg analyser og drøfter i lys av teori og tidligere forskning. Empirien har blitt delt inn i to hovedtemaer; barn i risiko og lærer-elev-relasjonen. Disse hovedtemaene rommer flere underkategorier som ble presentert under analyse i kapittel tre. De ulike kategoriene ble valgt med grunnlag i empirien som ble samlet inn gjennom intervjuene, samt i problemstillingen:

«Hvordan opplever læreren relasjonsarbeidet med barn i risiko? Har dette arbeidet endret seg under Covid-19?»

Covid-19 har vært en gjennomgående tråd gjennom alle intervjuene, men er ikke i fokus i alle kategoriene. Flere av informantene beskrev en ny hverdag med smittevernsrutiner, håndvask og spriting av hender og pulter. Flere fortalte om økt bekymring rundt enkelte elever. Likevel satt informantene igjen med en opplevelse av at lærer-elev-relasjonen ikke var så preget av pandemien som jeg først hadde antatt. Jeg har derfor valgt å ta hovedfokus i hvordan læreren opplever relasjonsarbeidet med barn i risiko, for så å gå inn på om dette arbeidet har endret seg under Covid-19.

4.1 Barn i risiko

Denne kategorien omhandler barn i risiko. Innenfor dette ønsket jeg å se hva informantene la i begrepet, samt at jeg ønsket å finne ut av hva det var som vekket bekymring rundt et barn. Den siste kategorien tar for seg om informantene opplevde en ny eller økende bekymring rundt disse elevene når skolene stengte.

4.1.1 Forståelse av begrepet «Barn i risiko»

I teorikapittelet presenterer jeg flere faktorer som kan resultere at et barn er i risiko. Barn i risiko har en større statistisk sannsynlighet for å utvikle psykososiale problemer (Drugli, 2008b; Kvello, 2015; Ogden, 2015a). Grete deler begrepet barn i risiko i to; barn som er i risiko for å falle ut faglig og/eller sosialt og barn som har det vanskelig eller ikke får den oppfølgingen de trenger hjemme. Hun forteller:

«Jeg vil si at det er to grupper. Etter min mening så er det de elevene som jeg er redd for at skal falle utenfor faglig og sosialt. Den andre gruppen jeg tenker på er de elevene hvor vi er engstelig for hva som skjer hjemme. Hva slags oppfølging de får, noe som kanskje ikke er så direkte knyttet til det faglige på skolen, men som likevel er knyttet til det faglige. For det er klart at har du det ikke bra, enten det er hjemme eller i klassesammenheng, så får du heller ikke med deg lærdommen.»

Hun opplever altså at disse to dimensjonene henger sammen, da barn som ikke har det bra ofte vil slite med å få med seg hva som foregår i klasserommet. Tabell 2.1 lister opp ulike risiko og beskyttelsesfaktorer for barns utvikling (Schancke, 2012). Ut fra denne listen er ikke dårlige faglige presentasjoner en risikofaktor i seg selv, men barn i risiko står ofte i fare for frafall og dårlige skolepresentasjoner (Ogden, 2015a). En kan for eksempel tenke seg at et barn som er bekymret for å være borte fra en psykisk syk mor,

kan ha vanskeligheter med å konsentrere seg. De faglige prestasjonene kan derfor henge etter. Dette betyr ikke at alle barn som sliter faglig gjør det fordi de har det vanskelig hjemme. Barn med dysleksi vil for eksempel slite med å lære å lese og skrive, uten at det betyr at de ikke får god støtte av foreldrene (Lyster, Melby-Lervåg & Hofslundsengen, 2019). På den andre siden er det mange barn som kommer fra hjem preget av vold og omsorgssvikt som likevel gjør det bra på skolen (Helmen Borge, 2018). Faglige presentasjoner og hjemmesituasjonen kan altså henge sammen, men trenger ikke nødvendigvis å gjøre det.

Informantene mine er lærere, og det er derfor naturlig at dårlige skolepresentasjoner blir trukket fram når vi snakker om risikoutsatte elever. I skolen er det jo det faglige som har mest fokus. Dårlige faglige presentasjoner vil kanskje være det som vekker bekymring. Ikke bare for læreren, men også for foreldrene. Likevel kan det se ut som at dårlige faglige presentasjoner oppleves som en risikofaktor hos flere av lærerne jeg intervjuet. Grete er altså ikke den eneste som opplever at barn i risiko som ofte er faglig svake. Randi forteller følgende:

«Jeg tenker kanskje barn som enten er faglig svakere eller trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging, både på sosialt og faglig. Kanskje de med diagnoser, eller de introverte. (...)Det kan være mye forskjellig, men det er det jeg tenker. De som kanskje ikke har så mange venner.»

I tillegg til dårlige faglige presentasjoner trekker Randi fram at hun opplever at barn i risiko har dårlige sosiale ferdigheter. Dette er noe vi også ser igjen i det Grete forteller. De beskriver barn i risiko som barn som sliter sosialt. Slik som jeg gjør rede for i kapittel 2.3, er det ofte en nær sammenheng mellom atferdsproblemer og manglende sosial kompetanse (Ogden, 2015a). Barn med dårlige sosiale ferdigheter vil slite med å skape gode relasjoner til medelever og lærere, og en kan tenke seg at det da lettere vil oppstå konflikter. Slik som vi ser av figur 2.1, kan avvising fra jevnaldrende i seg selv være en risikofaktor, mens gode vennskap vil virke beskyttende (Schancke, 2012). Å ha fokus på å styrke barn i risikos sosiale ferdigheter kan altså virke forebyggende for videre skjevutvikling (Drugli, 2008b).

Viktoria opplever også barn i risiko som svake faglig og sosialt, men er også opptatt av at mange av disse barna har mange ulike risikofaktorer. Hun forteller:

«Nå har jo jeg elever som har IOP, og de er jo svake faglig. De har utfordringer, men også svært mye sosialt. De kommer fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn. 90% er minoritetselever, som bor veldig trangt, som er fattige og som har foreldre som ikke snakker norsk. Så da utgjør de en stor risiko selvsagt fordi de stiller med så mange risikofaktorer. Slik som at mor og far kanskje ikke har jobb, de snakker ikke norsk hjemme. De snakker et annet språk, og dermed utvikler de veldig dårlig ordforråd. Så har de ikke råd til å delta på fritidsaktiviteter, og det ser vi så godt i skolen. Da blir det ekstra viktig at jeg får hjulpet de på best mulig måte, slik at de skal få gode forutsetninger for å klare seg i livet.»

Slik som det kommer fram når jeg presenterer informantene mine, er Viktoria kanskje den læreren som kommer i kontakt med de elevene som lever med høyest risiko. Hun har derfor en enorm kompetanse når det kommer til denne barnegruppen. Viktoria forteller om en rekke ulike risikofaktorer når hun beskriver sin forståelse av hvilke barn som er i risiko. Hun trekker fram sosiale og faglige utfordringer slik som de andre informantene, men trekker også fram elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn og

minoritets elever. Viktoria jobber med elever med IOP, og har derfor færre elever å forholde seg til enn mange av de andre informantene. På den andre siden, jobber hun med de elevene som har det vi kaller kumulativ risiko (Kvello, 2015; Møller, 2018). Hun beskriver altså elever med mer enn en risikofaktor, noe som vi ofte ser at betydelig øker risikoen for skjevutvikling. Det kan derfor tenkes at hun vil oppleve relasjonsarbeidet med disse risikoutsatte elevene noe annerledes enn de andre informantene. Jeg vil komme nærmere inn på dette senere i kapittelet.

4.1.2 Barn som vekker bekymring

En viktig del av lærerens oppgave, er å avdekke risikofaktorer og forebygge negativ utvikling hos elever (Drugli, 2008b). Jeg var derfor opptatt av å finne ut av hvilke opplevelser informantene hadde av barn i risiko. Grete forteller:

«Det kan være forskjellige ting. Du kan ofte ha den uroen. Altså de som er fryktelig urolige og som svarer og ikke hører etter, også har du de som er veldig innesluttet og veldig forsiktige. Du kan være like bekymret for dem. Det vil jeg jo si. Men du må bli kjent med elevene for å se hva som er faresignaler hos de forskjellige, for det kan være helt forskjellig fra elev til elev. Du trenger ikke være i faresonen selv om du er veldig stille og forsiktig. Du trenger ikke å være i faresone selv om du er urolig. Kanskje det er helt andre årsaker. Du må kjenne eleven litt for å kunne vite det.»

Grete opplever altså barn i risiko som elever med innagerende og utagerende vansker, og beskriver et skille mellom disse. Hun opplever elever med utagerende vansker som urolige, samt at de har vansker med å høre etter. Utagerende vansker i klasserommet handler som regel om atferdsvansker, dårlig impulskontroll og aggressivitet (Kvello, 2015). Det kan se ut som dette samsvarer med Gretes opplevelse. På den andre siden opplever Grete også at noen elever kan være veldig forsiktige og innesluttet. Dette stemmer overens med det som beskrives som innagerende vansker. Dette er altså elever som sliter med emosjonelle og psykiske plager (Kvello, 2015). I mange tilfeller er det de utagerende vanskene som er lettest å oppdage, da de forstyrrer undervisningen i mye større grad (Befring & Uthus, 2019). Dette betyr ikke at man er mindre bekymret for de innagerende elevene, noe som Grete også understreker. Likevel kan man kanskje tenke seg at innagerende atferd ikke blir tatt tak i, i like stor grad, nettopp fordi disse elevene kan oppleves som rolige. Elevene med utagerende vansker vil altså ta mer plass. Samtidig presiserer Grete at alle barn er forskjellige, og argumenterer for at den atferden som kan være bekymringsfull hos en elev ikke nødvendigvis trenger å være det for en annen. For å klare å skille disse elevene fra hverandre, må læreren kjenne eleven godt nok. Vi snakker her da om lærer-elev-relasjon, som er noe jeg kommer til å gå nærmere inn på senere.

Grete er ikke alene om å oppleve at barn i risiko kan vise innagerende og utagerende vansker. Silje forteller:

«Du kan jo få dem som er veldig stille. Så kan du ha det motsatte med dem som er veldig utagerende og har, altså ikke bare utagerende men som er propell. Også har du jo og de som er veldig sånn tilknytt, altså de er veldig sånn opptatt av at du skal være, altså de skal være på deg hele tiden. De får veldig sånn tette bånd på deg. Det er så forskjellig fra unge til unge hvordan det kan være. Også kan du jo få de som er totalt avvisende som absolutt ikke vil ha noe med deg å gjøre.»

Silje opplever at noen elever har et stort omsorgsbehov som de søker å få dekket av læreren. Hun opplever at de trenger mye oppmerksomhet. Silje beskriver altså en opplevelse av at disse barna har større behov for emosjonell støtte fra læreren enn de andre elevene. Ut fra det Silje beskriver, ser det ut som hun opplever at disse elevene har et behov for reguleringsstøtte fra den voksne. Selv- og emosjonsregulering er ferdigheter barnet må lære seg over tid, og de vil ha behov for reguleringshjelp av andre før de er i stand til å regulere seg selv (Kvello, 2015). En kan tenke seg at noen sårbare barn vil søke denne ekstra voksenkontakten, fordi de ikke har fått den reguleringsstøtten de har behov for hjemme. For barn som sliter med emosjonsregulering, kan det være vanskelig å tilpasse følelsene til et akseptabelt eller hensiktsmessig nivå (Kvello, 2015). Silje opplever altså at disse elevene kan bli veldig pågående på de voksne rundt seg. Som lærer kan man kanskje si at dette er noe man er nødt til å tåle, men det betyr ikke at det likevel ikke kan oppleves som vanskelig. Samtidig beskriver Silje også elever på den andre siden av spekteret, altså barn som møter den voksne med avvisning. Det kan altså være stor forskjell på hva som vekker bekymring for hver enkelt elev (Kvello, 2015).

En annen faktor informantene trekker fram, er samarbeid og oppfølging fra hjemmet. Ulrik forteller:

«Jeg vil jo si at det har litt å si med hvis dem har fått lekser, hvis ikke leksene er gjort. Så det er noe som ikke har blitt fulgt opp. Eller om dem har nok klær med seg, nok skift. At dem har ikke fått med seg beskjeder kanskje som er viktige at foreldrene informerer om. (...). Ting som vi får vite på skolen etterpå da, som en overraskelse. Da tenker man på at det er noe som ikke stemmer.»

Ulrik opplever altså at barn i risiko ikke får den oppfølgingen de trenger fra hjemmet. Han beskriver videre at kommunikasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem kan være dårlig. Dersom vi tar utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som jeg beskriver i delkapittel 2.1.3, beskriver hvordan samhandling mellom ulike systemer påvirker barnets utvikling (Gulbrandsen, 2006). Når vi snakker om barnets oppfølging i hjemmet, er dette prosesser innenfor mikrosystemet. Samarbeid mellom hjem og skole, er prosesser i mesosystemet (Drugli, 2008a; Gulbrandsen, 2006). Ulrik opplever dårlig informasjonsflyt mellom hjemmet og skolen rundt barn i risiko. Dette er noe som kan påvirker barnets utvikling, og som igjen kan påvirke prosessene innad i hvert enkelt mikrosystem, slik som i klasserommet og i hjemmet. Det handler altså om å få en systemforståelse av barnets behov (Gulbrandsen, 2006). Vi ser at manglende oversikt og oppfølging av barnet er en risikofaktor (Schancke, 2012). En kan derfor tenke seg at hvis leksene ikke blir gjort, vil dette vekke bekymring, slik som Ulrik opplever. Samtidig kan det kanskje være interessant å huske på at en risikofaktor alene ikke nødvendigvis betyr negativ utvikling hos barnet. Det er kanskje naturlig å tenke seg at dersom barnet ikke gjør lekser, så vil dette påvirke barnets faglige utvikling. Samtidig kan det jo også hende at mengdetrening ikke er det barnet trenger. Kanskje synes barnet at leksene er kjedelige fordi de er for lette. På den andre siden kan manglende oppfølging i hjemme være den mest synlige risikofaktoren for at noe kan være alvorlig galt. Det er derfor viktig å se faktorene i lys av helheten.

4.1.3 Barn i risiko under Covid-19 – Økt bekymring?

Informantene forteller om en økt bekymring for elevene når skolene stengte. Ingvild forteller:

«Bekymringen økte jo, enten i form av at noen elever ikke logga seg på. Noen dager hvor du ikke fikk kontakt med enkelte elever. Du har hjemmesituasjoner du visste om og som du også visste ikke hadde godt av Covid-19. At det kom til å bli forverra på en måte. Du har på en måte nye hjemmesituasjoner som også dukka opp. Det var jo noen som ikke hadde godt av hjemmeskole og hjemmekontor. Folk fikk jo hjemmesituasjoner hvor begge foreldrene ble permittert, ikke sant. Og da satt jeg og tenkte..., bekymringen økte jo. Du vet at de elevene levde i sårbare hjem, eller hjem uten rutiner og rammer. De fikk nå plutselig færre rutiner og rammer på grunn av at skolene holdt stengt da. Så det er jo vondt, og det var jo bekymring det, for mange elever.»

Ingvild opplevde at hun ikke alltid fikk tak i enkelte elever når skolene stengte. Dette var noe som skapte økt bekymring for de elevene som hun visste at var i risiko, og som ikke hadde godt av hverken hjemmekontor eller hjemmeskole. Samtidig var hun også bekymret for elever som vanligvis greide seg bra, men som nå fikk dårligere forutsetninger for læring og utvikling som følge av stengte skoler. Dette fordi mange elever mistet de rammene og rutinene de var vant til. Dette er en bekymring som Ingvild ikke var alene om. Viktoria forteller:

«Vi og skolen er kjempebekymra for disse barna så vi har prøvd å holde åpent hele tiden, ikke stenge.»

Viktoria beskriver en så stor bekymring blant personalet, at de valgte å ikke stenge skolen. Mange familier fikk en vanskeligere hverdag som følge av Covid-19 (Bufdir, 2020, 11. desember; Skrove et al, 2021). Dårlig økonomi som følge av permitteringer, isolasjon, økt bekymring og stress hos både foreldre og barn, skapte en økning av antall barn som lever i vanskelige og utsatte livssituasjoner (Skrove et al, 2021). Vi ser også at det har vært en økning av vold i nære relasjoner (Woll, 2020), samt en økning av bekymringsmeldinger til barnevernet under pandemien (Venæs 2020). Viktoria jobber som sagt med elever som lever med flere forskjellige risikofaktorer. Når skolen hennes valgte å ikke stenge for denne elevgruppa, kan dette være fordi de visste at disse elevene ville få en enorm påkjenning av å ikke ha en skole å gå til. Kvello (2015) beskriver hvordan mange barn kan klare seg greit med et par risikofaktorer, men jo flere du legger til, jo større er risikoen for skjevutvikling. Det er dette vi kaller *kumulativ risiko*. Det er derfor naturlig å tenke seg at det har oppstått en økning av antall risikofaktorer blant barn som har det vanskelig. Pandemien har nå vart i over et år, og det ser ikke ut til at den kommer til å være ferdig før tidligst høsten 2021. Dette er altså en økt belastning for mange familier som har vart over tid, og som har påvirket store deler av livet.

Randi beskriver hvordan hun opplevde elevenes reaksjon på pandemien. Hun forteller:

«Jeg merker at de som på en måte klarer seg, er de litt ekstroverte, de sosiale. De blir litt påvirket de og, men ikke like mye, føler jeg da. Som jeg har observert litt og tenkt på og snakket med de andre, for vi snakker jo om det på teamet. Vi legger merke til sånne ting da. De som er utagerende har også kunnet vise at det

blir mer av det. Så hvis det her er midten da, så føler jeg at begge sider av spekteret viser noe form for, at man blir litt bekymra da.»

Randi beskriver økt bekymring blant elevene. Ut fra hennes utsagn kan vi tolke det slik at hun kanskje er ekstra bekymret for de introverte elevene, samtidig som hun også beskriver en økning av negativ atferd blant de ekstroverte elevene. Introverte, eller innagerende vansker er som regel psykiske, og kan komme til uttrykk ved at barnet virker engstelig eller bekymret (Befring & Uthus, 2019). Covid-19 har ført til mye bekymring generelt i befolkningen. For barn med innagerende vansker, kan kanskje denne bekymringen være ekstra stor. Studier av sårbare barn og unge under Covid-19 har vist en økning i psykiske plager som et resultat av pandemien (Nøkleby, Berg, Muller & Ames, 2021). Dette omhandlet i hovedsak en forverring av allerede eksisterende psykiske vansker (Skrove et al, 2021). Sett ut fra Randis opplevelse, kan det se ut til at denne forskningen er representativ for noen av hennes elever. Samtidig ser hun også at det har skjedd en økning av utagerende vansker. Barn med utagerende vansker har ofte problemer med å regulere impulser og følelser (Kvello, 2015).

I delkapittel 2.3.2 presenterer jeg en modell som kan benyttes når vi ser på barnets evne til selvregulering, nemlig toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2017). Dersom barnet skal ha gode forutsetninger for læring, må det befinne seg innenfor dette vinduet. Hvor stort dette vinduet er, vil variere fra person til person. For barn som sliter med atferdsvansker, er dette vinduet ofte veldig smalt. De sliter med å regulere seg opp eller ned, slik at de igjen kommer innenfor dette vinduet (Kvello, 2015). Når Randi beskriver hvordan barn med både innagerende og utagerende vansker har hatt en økning av disse vanskene kan vi kanskje forstå dette som at barna, på grunn av økt bekymring eller vanskeligere hjemmeforhold, ligger høyere eller lavere i dette toleransvinduet enn det de gjorde før, noe som kan resultere i at de fortere kommer utenfor. Dette kan resultere i mer uro, konsentrasjonsproblemer og negativ atferd, noe som igjen naturlig nok også vil påvirke faglige presentasjoner.

4.2 Lærer-elev-relasjonen

Denne kategorien vil ta for seg Lærer-elev-relasjonen. Dette er en stor kategori og inneholder syv ulike temaer. Disse er, og som jeg også presenterer i kapittel 3; relasjonsbygging, relasjonsbygging i møte med barn i risiko, behovet for trygge voksne, utfordringer i møte med barn i risiko, Covid-19s påvirkning på lærer-elev-relasjonen, lærerens opplevelse av vanskelige situasjoner og «Den meningsfulle relasjonen».

4.2.1 Relasjonsbygging

I delkapittel 2.1.1 presenterer jeg Fallmyrs (2020) teoretiske modell for relasjonsbygging. Denne modellen tar for seg tre dimensjoner; struktur og krav, anerkjennelse og støtte og empati og følelsesbevissthet. Disse tre dimensjonene tar sikte på å fange opp de ulike nyansene i lærer-elev-relasjonen (Fallmyr, 2020). Vi finner igjen disse tre dimensjonene i det informantene forteller. Den dimensjonen som kommer best fram er anerkjennelse og støtte. Ingvild forteller følgende:

«Sørge for at alle blir sett og hørt, ikke sant. (...) Det kan være så enkelt som å si god morgen og hade til alle. Følge opp, spørre hvordan det gikk på fotballen i

helgen, ikke sant. Vise at du er lyttende og interessert. (...) Går jo bort fra det faglige av og til, bare ha den gode samtalen. Både individmessig og men også klassemessig. Få dem med på laget. Sørg for at dem også har en bestemmelse da, i visse ting. (...) Også er det selvfølgelig noen som du må jobbe ekstra med.»

Ingvild understreker viktigheten av at barnet blir sett og hørt. Hun opplever at det er viktig å interessere seg i hva barnet er interessert i når man skal bygge en god lærer-elev-relasjon. Hun var altså opptatt av å skape en anerkjennende relasjon. For å få til dette er det viktig å kunne sette seg inn i elevens opplevelse (Moen, 2016). Vi kan kanskje tenke oss at det i noen situasjoner vil være vanskelig å møte alle elevene med anerkjennelse. Læreren skal ikke bare skape gode relasjoner til en eller noen få elever. De har som regel en klasse på rundt 25 elever, og alle disse vil ha et eksistensielt behov for å bli sett, slik som jeg beskriver i teorikapittelet (Fallmyr, 2020).

Silje er også opptatt av å møte eleven med anerkjennelse når hun skal skape gode lærer-elev-relasjoner. Hun forteller:

«Jeg bruker lang tid på å bli kjent med dem. Hvis jeg tar over en klasse så vil ikke jeg ha så veldig masse fra den tidligere læreren. Klart jeg må jo vite ting som er viktig å vite om hver enkelt, men jeg vil bli kjent med ungene selv. For å skape min egen mening og kanskje har den forrige læreren ikke hatt like god kjemi med alle sammen. Og det er jo helt naturlig, det er ikke alle man får like god kjemi med. Men det skal ikke eleven dra med seg. jeg skal ikke være påvirket av det når jeg tar over en klasse. Jeg skal få lov til å skape min egen, altså bli kjent på egen hånd med elevene og skape mine egne relasjoner.»

Silje trekker fram viktigheten av å bli godt kjent med elevene. Hun opplever at dette er noe som tar tid, samtidig som hun også er opptatt av at hun selv vil skape relasjonen til barnet uten ytre påvirkning fra andre. Gode lærer-elev-relasjoner er viktige for alle elever i skolen (Moen, 2016), men de er kanskje spesielt viktige for barn i risiko. Mange av disse elevene har vanskelige relasjoner med andre omsorgspersoner (Kvello, 2015). For disse barna kan kanskje lærer-elev-relasjonen være en spesielt viktig relasjon som kan bidra til å beskytte mot negativ utvikling (Helmen Borge, 2018). Barn som viser mye negativ atferd, slik som ofte er tilfelle med barn i risiko, er ofte godt vant med å få mye kjeft av voksne (Drugli, 2008b). Ved å ta seg tid til å virkelig bli kjent med barnet, uten å la seg farge av andres negative oppfatning av dem, får barnet en ny mulighet til å skape positive relasjoner og dermed endre negative indre arbeidsmodeller (Kvello, 2015). Ved å virkelig ta seg tid til å møte barnet med anerkjennelse har den voksne altså mulighet til å være den betydningsfulle relasjonen i disse barnas liv.

En annen dimensjon ved relasjonsbygging er empati og følelsesbevissthet (Fallmyr, 2020). Et aspekt ved denne dimensjonen er humor, og dette er noe Randi legger vekt på når hun skal skape gode lærer-elev-relasjoner. Hun forteller:

«Jeg pleier jo å være litt morsom (...). Eller hvert fall smile mye, være hyggelig, glad. (...). Jeg ser jo mye glede i å jobbe med barn og spørre dem om deres interesser og å være interessert i det de forteller. Ikke bare være der for å være der, eller bare lære dem ting, men være interessert i det de har å fortelle.»

Randi trekker fram bruk av humor når hun skal skape gode relasjoner til elevene sine. Humor er en del av den tredje dimensjonen som omhandler følelsesbevissthet og empati (Fallmyr, 2020). Bruk av vennligsinnet humor kan bidra til å skape god stemning og glede i klasserommet (Moen, 2016). Vi kan tenke oss at dersom elevene synes læreren

er morsom, kan dette bidra til å skape positive følelser og assosiasjoner til undervisningen. Kanskje er det da lettere å skape det som Moen (2016) kaller *det relasjonelle mellomrommet*. Det relasjonelle mellomrommet omhandler, som jeg beskriver i teorikapittelet, møtet mellom partene i relasjonen. I dette tilfellet er det snakk om møtet mellom læreren og eleven. Det er vesentlig at eleven føler seg trygg i dette rommet dersom det skal være i stand til å medvirke i eget liv (Moen, 2016). Vi kan tenke oss at ved å benytte seg av positiv humor, bidrar Randi til å skape trygghet i det relasjonelle mellomrommet ved at hun skaper positive følelser hos elevene.

Viktoria trekker også fram viktigheten av å skape trygghet i relasjonen. Hun forteller:

«Jeg prøver å skape trygghet ved å være ærlig, vise at elevene kan stole på meg. Jeg prøver å være litt personlig i starten. Det er jo dette med grensen mellom personlig og profesjonell, men jeg prøver å by på meg sjøl og det har jeg erfart selv at har funket veldig bra. Sånn at eleven blir trygg på meg. For at hvis ikke eleven er trygg på meg er det veldig vanskelig å få til noe læring.»

Hun skaper altså trygghet ved å by på seg selv, og ved å finne en balanse mellom å være profesjonelle og personlig. Ut fra dette utsagnet kan en kanskje tenke seg at hun også benytter seg av humor når hun bygger relasjoner til elevene sine. Samtidig kan vi også tenke oss at hun setter fokus på den første dimensjonen i Fallmyrs (2020) modell, fordi en kan tenke seg at det å skape trygghet, også handler om å være tydelig, forutsigbar og pålitelig i relasjonen (Fallmyr, 2020).

4.2.2 Relasjonsbygging i møte med barn i risiko

Mange barn i risiko vil, som jeg beskriver i teorikapittelet slite med å regulere egne følelser. De vil ha behov for hjelp og støtte fra andre (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015). Dersom læreren skal være i stand til å støtte eleven med dette reguleringsarbeidet, er de altså avhengig av å selv kontrollere sine egne følelsesuttrykk. Flere av informantene opplever derfor tålmodighet som en viktig egenskap i møte med barn i risiko. Ingvild forteller følgende:

«Man bør jo være tålmodig. Det er ofte mye, kan jo ofte være mye følelser og hendelser tilknyttet de her elevene da. Så å holde hodet kaldt og være tålmodig, vise dem at du forstår. Bare være den trygge havnen da egentlig. Det tror jeg er viktig, også huske på at du får ikke endret noe over natten.»

Ingvild opplever at det er nødvendig å bevare roen når man står ovenfor en vanskelig situasjon med en elev. Ut fra det hun forteller, kan dette være spesielt utfordrende når du skal håndtere vanskelige situasjoner i klasserommet. Det er naturlig å tenke at en slik situasjon kan oppleves som stressende, da man ikke bare skal ivareta og regulere ned den eleven som har det vanskelig, men også skjerme de andre elevene (Ogden, 2015b). Samtidig opplever Ingvild at endring som regel ikke skjer over natten, og det kan derfor være nødvendig å være tålmodig over flere uker, måneder eller år. Gjentakende negativ atferd og uro kan naturlig nok føre til at tålmodigheten tar slutt, selv for de lærerne som beskrives som svært tålmodige.

Viktoria kjenner seg også igjen i opplevelsen av at man må være tålmodig i møte med barn i risiko. Hun forteller:

«Det aller viktigste vil jeg si, er å være tålmodig. De har ofte møtt voksne som kanskje synes det er krevende. (...) Jeg ble selv gjort oppmerksom på det en gang jeg hadde himla litt med øynene, og det var ubevisst, men eleven påpekte det til meg, (...) så da måtte jeg bare beklage, men han synes det jo var morsomt da, men det sier jo bare litt om hvor oppmerksom og sensitive barna er. Så det viktigste for denne elevgruppa vil jeg påpeke er å være tålmodig, men også raus og snill og by på seg selv.»

Viktoria beskriver en episode der hun ble gjort oppmerksom på eget kroppsspråk i møte med en elev. Hun understreker hvor sensitive barn kan være på hvordan vi er rundt dem. Det er derfor spesielt viktig å være bevisst hvordan vi blir oppfattet av eleven. Vi snakker her om evne til mentalisering, som omhandler evnen til å se seg selv utenfra, samtidig som en ser andre innenfra. (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011; Skårderud og Sommerfeldt, 2008). Hendelsen Viktoria beskriver, viser hvor viktig det er å bevisst hvordan egne handlinger er med på å påvirke relasjonen. Lærens evne til mentalisering kan sies å henge sammen med en annen faktor informantene opplever som viktig når man skal bygge relasjon til barn i risiko, nemlig forståelse. Læreren er med andre ord nødt til å kunne sette seg inn i elevens opplevelse (Fallmyr, 2020).

Silje trekker fram viktigheten av å være ydmyk i møte med mennesker. Hun forteller:

«Forståelse. Generelt når du er i møte med mennesker så skal du være ydmyk. Du må la dem få en sjans, ikke bare en men mange sjanser. Og det er lov til å gå på trynet noen ganger, ganske mange ganger kanskje og. Men du skal ikke gi opp. Det er det verste du kan gjøre. Selv om du kanskje noen ganger stanger hodet i veggen og tåa i dørkarmen og jeg vet ikke alt. Men man kan ikke gi opp. Og unger, altså hvis det ikke fungerer det du gjør så er det ikke ungene som bestandig må rette på seg. Det er vi voksne som må se på hva vi gjør. Hva er det vi må gjøre annerledes hvis det her skal bli bedre. Og da handler det ikke bare om det jeg, for jeg er lærer, så jeg må jo kanskje hente inn kunnskap i fra andre faginstanser. Det er jo derfor vi har barnevern, PPT, helsesøster, BUP, sånn at man må ikke være redd for å bruke andre for å få råd»

Barn i risiko kommer ofte fra vanskelige, vonde og traumatiserende situasjoner (Kvello, 2015). Slike opplevelser endrer hjernens oppbygging, og det er ikke alltid disse barna har kontroll når følelsene tar over (Fallmyr, 2020). Det er derfor viktig at den voksne er i stand til å sette seg inn i elevens perspektiv og møte eleven med raushet og varme. Dette er ikke alltid like lett å få til, og det kan i mange tilfeller kreve mye prøving og feiling fra den voksnes side. Dette er noe Silje også opplever som spesielt viktig når hun skal bygge relasjoner til barn i risiko. Samtidig understreker Silje at det ikke er eleven som alltid skal måtte tilpasse seg situasjonen, og det kan derfor være nødvendig å hente inn kompetanse fra andre fagområder, dersom en skal klare å møte eleven på en bedre måte.

4.2.3 Behovet for trygge voksne

Som jeg skriver innledningsvis, har ikke alle barn det like bra hjemmet (Kvello, 2015). For disse barna vil støtte fra andre betydningsfulle voksne være av avgjørende betydning for deres utvikling og læring, nettopp fordi de ikke får den oppfølgingen og omsorgen de trenger fra foreldrene sine (Drugli, 2008b; Helmen Borge, 2018). Informantene trekker

fram risikoutsatte barns behov for ekstra støtte, samt at de har et enormt behov for voksne de kan stole på. Grete forteller følgende:

«Det viktigste er å ha den kontakten, at de føler at de har en de kan stole på. At de har en lærer de kan gå til hvis det er noe som er vanskelig. Uavhengig av om de blir slått hjemme, eller om de har glemt matpakken. Det å ha glemt matpakken kan være like vanskelig for en elev, som det å bli slått hjemme er for en annen. Så det å være der for dem, og at de tør å komme til deg. Det føler jeg at er det aller, aller viktigste i alle sammenhenger.»

Grete er opptatt av at alle barn skal ha noen de kan gå til når de har det vanskelig. Slik som jeg redegjør for tidligere, her kan lærere være betydningsfulle voksenpersoner i barnets liv (Drugli, 2008b; Helmen Borge, 2018). Dette er noe Grete også erfarer. Samtidig opplever hun at det kan være stor variasjon i hva elevene strever med, men at følelsene involvert kan være like store. Denne opplevelsen av at barn i risiko har behov for å skape trygge relasjoner til læreren deles av Viktoria, som forteller:

«Jeg tror det er ekstra viktig å være tålmodig og raus med disse barna. For det første så har de store utfordringer fra før av, og for det andre så trenger de trygge voksne for å klare å utvikle seg og heve sitt kompetansemål. For det tredje så virker det som at mange av de er underernært, eller understimulert på voksenkontakt og omsorg rett og slett. Mange har jo foreldre som kanskje sliter psykisk, så det å være en signifikant, betydningsfull voksen vil være svært viktig for disse sårbare barna.(...) De har behov for ekstra omsorg og voksenkontakt. Barnevernet har jo ofte vært inne i disse sakene og vi veit at de har det veldig vanskelig, og da er det ekstra viktig at de har en voksen, en trygg voksen de kan stole på som viser de litt ekstra omsorg i hverdagen. Det tror jeg er veldig viktig.»

Viktoria opplever altså at barn i risiko, i tillegg til å ha et behov for voksne de kan komme til når de har det vanskelig, også har behov for voksne som klarer å romme deres følelsesuttrykk. Hun understreker at man må være raus og tålmodig med disse elevene, som kanskje ikke alltid er i stand til å regulere egne følelser (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015). Hun opplever at disse barna ofte har det svært vanskelig hjemme, og at de derfor har et ekstra behov for den signifikante voksne i skolen. Deres opplevelse av barn i risikos behov stemmer altså overens med det teoretiske grunnlaget jeg presenterer i teorikapittelet. Positive lærer-elev-relasjoner er å regne som en beskyttelsesfaktor som bidrar til å skape positiv utvikling (Schancke, 2012). Barn skaper indre arbeidsmodeller av hvordan de ser seg selv, og hvordan de forventer å bli møtt av andre (Kvello, 2015). Vi ser ofte at barn som har blitt møtt på en krenkende måte av sine omsorgspersoner, ofte skaper indre arbeidsmodeller som sier at voksne ikke er til å stole på (Killén, 2010; Kvello, 2015). For noen av disse barna kan de være lettere å avvise nye voksne, fordi de er redde for å selv bli avvist. Dersom det skal være å mulig å endre disse indre arbeidsmodellene er barnet avhengig av at nye relasjoner bryter med disse forventningene. For mange barn er det nettopp læreren som har mulighet til å komme i en posisjon der dette er mulig, nettopp fordi de er i kontakt med dem hver dag (Killén, 2010; Kvello, 2015; Wennerberg, 2011).

Gode lærer-elev-relasjoner har altså potensialet til å styrke både faglig og sosial utvikling (Drugli, 2012). Ingvild forteller:

«Det er kanskje først og fremst fordi de ikke nødvendigvis har de relasjonene hjemme da. Også er det jo, det er jo gjennom slike gode relasjoner, det gjelder jo

oss voksne det og, at man blir den beste versjonen av seg selv. Det er jo gjennom gode relasjoner at man får tillit til å åpne seg for eksempel. Åpenhet om følelser og tanker, det fører jo kun til at man har et godt utgangspunkt til å håndtere dem. Så det er jo liksom alt det som du får gjennom de gode relasjonene at du får mestringsfølelse. Du får anerkjennelse. Du får den tilliten. Sosiale ferdigheter da, det er jo det vi alle i bunn og grunn lærer av andre. Og det er jo desto viktigere med tanke på disse sårbare elevene.»

Ingvild understreker risikoutsatte barns behov for å oppleve mestring. I denne sammenheng kan man igjen trekke fram Vygotskys teori om *den nærmeste utviklingssonen* og scaffolding. Scaffolding omhandler den utviklingsstøtten læreren gir eleven (Moen, 2013). Når man har fokus på mestring, er det ikke nødvendigvis nok å bare se hva barnet får til alene. Dersom en skal kunne forvente en positiv utvikling av for eksempel faglige og sosiale ferdigheter vil alle barn, men kanskje spesielt de risikoutsatte elevene, ha behov for ulik grad av støtte. Skolen er en viktig arena for kognitiv utvikling og læring, og læreren er en av de viktigste støttespillerne i denne utviklingen. Dersom læreren er i stand til å skape tillitt og trygghet i samspillet mellom seg selv og eleven, vil dette gir bedre innsikt i hvilke behov eleven har for støtte. Det vil da bli lettere å gi den utviklingsstøtten barnet har behov for (Moen, 2013).

Slik som jeg var inne på tidligere, vil barn i risiko potensielt være vanskelig å bygge gode lærer-elev-relasjoner til. Det kan hende at læreren må tåle å stå i mye avvisning før de er i en posisjon hvor de har mulighet til å tilby den støtten barnet trenger. I tillegg kan det være vanskelig for barnet å ta imot den støtten læren tilbyr dersom de ikke føler seg trygge i relasjonen. Jeg tolker informantenes uttalelser som at de har en god bevissthet av hvor viktig denne gode relasjonen kan være for risikoutsatte elever. Jeg oppfatter også at de har en opplevelse av at elevene er i stand til å mestre og utvikle seg positivt dersom de får den støtten de behøver. Vi ser at dersom man har positive forventninger til at elevene er i stand til å mestre, så vil de i mange tilfeller være i stand til å møte disse forventningene (Drugli, 2008b). Lærer-elev-relasjonen oppstår i et samspill mellom læreren og eleven. Dersom læreren forventer at barnet ikke får til noe, eller at det for eksempel vil være utagerende, kan det godt hende at disse forventningene blir bekreftet. Dette fordi de negative forventningene påvirker hvordan du forholder deg til eleven (Drugli, 2008b).

4.2.4 utfordringer i møte med barn i risiko

Drugli (2012) understreker asymmetrien som eksisterer i lærer-elev-relasjoner. Den voksne vil alltid ha mer makt i en slik relasjon, rett og slett fordi de er voksne. Det er altså den voksnes ansvar å være bevisst engen atferd og sitt eget følelsesuttrykk når de er i samspill med barnet (Drugli, 2012). Det er noe som ikke alltid er like lett, og noe Viktoria også understreker når hun beskriver det hun opplever som utfordrende i relasjonsarbeidet med barn i risiko. Hun forteller:

«Som voksenperson så er man alltid ansvarlig. Det er alltid mitt ansvar når jeg står i klassen og skal undervise at det er stilt og rolig. Det er ikke alltid man lykkes, men jeg tenker at det alltid er den voksnes ansvar. Og det å føle på det å bli avvist over lenger tid, det tror jeg det er mange voksne som har utfordringer med. Jeg er jo vant til det, jeg har jobbet i barnevernet i 4, 5 år, så jeg er jo vant til å stå i avvisinger og dritt. Jeg tror det er ubehagelig for mange voksne som ikke har den type erfaring.»

Viktoria opplever altså at noen lærere til tider kan ha utfordringer med å takle avvisning over tid. En kan tenke seg at noen lærere vil slite med å stå i utfordrende atferd. Det kan kanskje være utfordrende å takle motstand dag etter dag. Man kan tenke seg at det til tider vil være naturlig å føle på en slags motløshet, dersom man ikke ser en endring etter gjentatte tiltak (Drugli, 2012). Dette er en opplevelse som deles av Ingvild, som forteller følgende:

«Dem skal jo ofte prøve deg ut da. Ofte i lengere periode og, og det kan jo være litt slitsomt. Og ja det kan være utfordrende. Også er det jo selvfølgelig at dem kan jo være aggressive mot deg også. Jeg har erfart både verbal og fysisk utagering. Og da er det på en måte enkelt å si at, at det får du tåle på en måte. (...). Også kan du på en måte bli sliten da, ikke sant. Relasjonen er ikke akkurat nødvendigvis bygd over natten. (...). Det er mange situasjoner du føler at du prøver ut tiltak da, også går du et skritt frem, også føler du at du går tre skritt tilbake dagen etter, eller uka etter eller... Det er flere utfordringer egentlig.»

Endring skjer ikke over natten, og det kan kanskje da være spesielt vanskelig å holde ut, slik som Ingvild beskriver. Dette kan kanskje være spesielt vanskelig dersom det er mer enn en elev som viser utfordrende atferd i klasserommet slik som Randi forteller:

«La oss si hvis man har flere av disse barna i klasserommet da, og tilrettelegge og følge opp slik man ønsker, så ofte man ønsker. Ja det syns jeg er veldig utfordrende da.»

Randi beskriver en opplevelse av at det kan være utfordrende å sørge for at alle elevene som har behov for ekstra oppfølging får den hjelpen de har krav på. Ut fra det Randi og de andre informantene forteller, får jeg inntrykk av at de noen ganger kan sitte igjen med en følelse av å ikke være bra nok, når de ikke klarer å gi eleven den hjelpen de har behov for. Samtidig kan det være lett å bli stresset dersom en står alene i en situasjon der to eller flere elever for eksempel utfordrer lærerens autoritet. En kan da kanskje tenke seg at det er spesielt vanskelig å holde roen.

Dersom det oppstår uheldige samspill mellom læreren og eleven, kan det bli nødvendig å reparere relasjonen til barnet etterpå (Drugli, 2012). Når man skal reparere en relasjon, er det som regel nødvendig å få eleven i samtale (Drugli, 2012). Dette er ikke alltid like lett. Det kom fram i flere av intervjuene at mange elever ikke ønsket å snakke om vanskelige situasjoner i etterkant. Det kan være mange grunner til dette. Det kan for eksempel hende at dersom eleven har vært utenfor toleransevinduet i situasjonen, at de ikke har kommet innenfor enda (Kvello, 2015). Dette kan skje dersom man forsøker å snakke om situasjonen for tidlig. Samtidig kan det også hende at lærer-elev-relasjonen ikke er god nok ennå.

Det kan være utfordrende å få tid nok i hverdagen til å skape disse gode relasjonene. Grete forteller at dette med å ha tid nok til hver enkelt elev kan være spesielt utfordrende:

«Du skulle ønske at du ikke måtte løpe ut og ha inspeksjon når timen er slutt. Du skulle ønske du kunne ha tid til å følge opp den eleven som sitter i gangen og du ser at er lei seg, men du rekker ikke det. (...) Jeg føler liksom at det er tiden som er det største problemet.»

Grete opplever altså at det å i det hele tatt få tid til å ta de viktige samtalene kan være spesielt utfordrende, fordi det rett og slett ikke er nok timer i dagen til å gi alle barna

den oppmerksomheten de har behov for. Dette kan gjøre det vanskelig å skape gode relasjoner, da disse tar tid å etablere. For barn i risiko kan være spesielt vanskelig å stole på voksne, nettopp fordi de ofte har dårlige erfaringer fra tidligere relasjoner (Kvello, 2015). Ulrik beskriver en opplevelse av at det kan være utfordrende å bygge relasjoner når det har skjedd et brudd mellom eleven og en annen voksen. Han forteller:

«Det jeg kanskje synes er vanskelig er at hvis det har vært en annen voksen der da, som har vært der en stund. Hvis de har slutta, også kommer jeg inn. Så kan det være at den relasjonen blir litt vanskelig. (...). Så det kan være en utfordrende fase i første omgang, også vil den etter hvert komme gradvis. Det spørres jo hvor lang tid det tar for eleven. Hvor lang tid det tar før de kjenner seg trygg på meg, det er jo en prosess som kan ta litt tid også. Noen ganger så kan det gå veldig raskt, andre ganger så tar det lang tid.»

Slik som det kommer fram i presentasjonen av informantene jobber Ulrik som assistent i barneskolen. Han har altså ansvar for å følge opp et par enkeltelever. Dette er elever som har et ekstra behov for støtte gjennom dagen. Ulrik uttrykker altså at det kan være vanskelig å ta over ansvaret for en elev i de tilfellene der eleven tidligere har hatt en god relasjon til en annen voksen. Jeg skriver tidligere om hvordan barn danner seg såkalte indre arbeidsmodeller om hvordan de forventer å bli møtt av andre (Kvello, 2015). En kan tenke seg at mange barn i risiko, slik som for eksempel de som har blitt utsatt for omsorgssvikt og overgrep, sitter igjen med opplevelser av å bli sviktet av voksne. Deres indre arbeidsmodeller vil derfor fortelle dem at voksne ikke er til å stole på. Vi kan derfor tenke oss at dersom en voksen har kommet i en posisjon hvor de har klart å utfordre disse indre arbeidsmodellene, og dermed klart å skape en god relasjon til barnet, så kan det oppleves som spesielt vanskelig for barnet dersom denne relasjonen tar slutt. Tapet av det som har blitt en betydningsfull voksen i barnets liv, kan altså være med på å igjen bekrefte at voksne ikke er til å stole på. En kan derfor tenke seg at en ny voksen kan bli møtt med mye motstand, nettopp fordi de barnet er redd for at også denne voksenpersonen skal svikte dem. De velger derfor å avvise den voksne, fordi de er livredde for å selv bli avvist enda en gang (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015). Dette kan altså gjøre det vanskeligere å skape den gode relasjonen slik som Ulrik opplever.

4.2.5 Covid-19s påvirkning på lærer-elev-relasjonen

Covid-19 pandemien skapte en ny hverdag for de aller fleste når samfunnet stengte 12. mars 2020. Skolene stengte plutselig, mange ble permittert og vi skulle holde oss hjemme. Vi skulle holde avstand til andre mennesker. Hvordan har dette preget relasjoner mellom lærere og elever i skolen? Silje beskriver hvordan hun opplevde at hun ble kjent med barnets familie på en helt annen måte når skolene stengte. Hun forteller følgende:

«Du blir jo kjent med dem på et annet vis da. Både dem og familien når du sitter på skjerm med kamera for full offentlighet. Og dem ble jo kjent med meg og mine unger og. Jeg ble jo kjent med søsken og foreldre også på et vis, så du kom kanskje litt tettere på enkelte. Men kan ikke si at jeg fikk noen overraskelser. Det var ikke noe ukjent som dukket opp. De som vi visste det var litt ekstra aktivitet eller at det kunne være litt vanskelig, de passet vi på at vi ringte oftere enn de andre elevene. Men det er klart du får jo ikke samme forholdet sånn sett, det gjør du jo ikke. Så noen ganger så ringte jeg dem gruppevis sånn at vi kunne kjøre en

lek sammen eller jeg ringte en til en. Men de som du visste trengte litt ekstra oppbacking og støtte, dem ringte vi hver dag.»

Det ble mange samtaler over skjerm via programmer som for eksempel Teams. På den måten kom Silje inn i hjemmene til elevene sine, og ble derfor bedre kjent med både barnets foreldre og søsken, samtidig som de også ble bedre kjent med hennes egen familie. Dersom vi ser på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, kan vi kanskje tenke oss hvordan disse nye samspillene har mulighet til å påvirke både relasjonen mellom lærer og elev, samt elevens utvikling. Mikrosystemet omhandler altså systemet individet er direkte innenfor (Gulbrandsen, 2006). I denne sammenhengen er dette individet eleven. Når læreren møter elevens familie over teams eller telefon, er dette prosesser som skjer i mesosystemet. Det er altså noe som skjer imellom to av elevens mikrosystemer. Hvor godt dette samspillet er, er med på å påvirke elevens utvikling, og kan virke inn på samspillene innad i mikrosystemene (Gulbrandsen, 2006).

Dersom læreren får til et godt samarbeid med foreldrene, kan det kanskje være lettere å skape en god relasjon til eleven. Dette var kanskje spesielt viktig når skolene var stengt i starten av pandemien, fordi foreldrene da fikk et mye større ansvar når det kom til å følge opp eleven faglig. Samtidig ble det ekstra viktig at læreren hadde en god kontakt med hjemmet, spesielt i de tilfellene der elevene var spesielt risikoutsatte. En kan tenke seg at samarbeidet med hjemmet i noen tilfeller ble styrket, i og med at læreren hadde mye mer kontakt over telefon, samtidig kan denne ekstra kontakten kanskje også ha skapt større konflikt, dersom det oppstod ny bekymring rundt eleven. Hvis samarbeidet mellom foreldre og skole var dårlig allerede før pandemien, er det ikke gitt at det ble noe bedre under. Snarere tvert imot. Det kan ha oppstått nye konflikter, nettopp fordi både læreren og foreldrene kan ha vært utsatt for mere stress og bekymring. Sett via denne transaksjonsmodellen, kan vi se at et dårlig samarbeid mellom hjem og skole, kan påvirke hvordan eleven og læreren forholder seg til hverandre. Et godt samarbeid kan kanskje da være med på å styrke lærer-elev-relasjonen, samtidig som et dårlig samarbeid kan ha svekket den.

Viktoria beskriver hvordan Covid-19 påvirket hvordan hun forholdt seg til elevene sine. Hun forteller:

«Jeg har mye mer omsorg for dem. Jeg føler jeg kan gi mer av meg selv og gi dem mer omsorg. For jeg vet at det er veldig mange av disse sårbare, svake elevene som har det ekstra tøft hjemme nå som samfunnet er stengt. De sitter jo ganske isolert.»

Viktoria beskriver altså en opplevelse av at hun var ekstra oppmerksom på at noen elever fikk det spesielt vanskelig hjemme. Hun opplevde at flere barn var mye isolert som følge av pandemien, dette til tross for at skolen hun jobber på valgte å ikke stenge. Dette resulterte i at hun ga mer av seg selv, og viste enda mer omsorg for dem enn det hun gjorde før. Samtidig kan det hende at noen av samarbeidet med foreldrene ble svekket som følge av Covid-19. Hun forteller at noen av elevene uteble fra skolen, selv om de holdt åpent. Dette resulterte i at de noen ganger var nødt til å true med at de kom til å sene bekymringsmelding til barnevernet dersom eleven ikke møtte opp. I noen tilfeller kan bekymringen være så stor at dette er nødvendig, samtidig kan dette også bidra til å skape mistillit mellom skolen og hjemmet (Kvelling, 2015).

Ingvild beskriver også hvordan hun opplevde undervisningssituasjonen over Teams. Hun forteller:

«Det var jo kanskje det som på en måte var vondest oppi det her og da. Det er mye som kan gjøres over nettet, men det er mye som du går glipp av og da. Du får ikke oppfatta stemningen for eksempel. Det er vanskelig å få med seg kroppskontakt til elevene. Du får ikke den samme dialogen, du får ikke de samme vibbene. Det gikk jo mer på det faglige da, ikke sant. Det at man klarte kanskje til en viss grad å opprettholde det faglige nivået, selv det ble vel dårligere det og gjennom lockdown. Det sosiale samspillet og relasjonene det går ikke gjennom teams, det gjorde det ikke. Fikk ikke strøket på kinnet, ikke sant.»

Ingvild understreker at det var spesielt vanskelig å bevare det sosiale samspillet med eleven. Mangelen på fysisk kontakt var noe hun så på som utfordrende, og denne opplevelsen delte hun også med Grete, som forteller:

«Det er klart det er vanskeligere å skape relasjon med en elev gjennom en dataskjerm enn det er når du sitter ved siden av. (...). Så fikk vi jo også beskjed om at vi skulle holde avstand, og det er vanskelig å skape den gode relasjonen hvis du ikke kan legge hånden på skulderen til eleven. De trenger den fysiske kontakten, enda mer de som er små, så vi skjønnte jo raskt at det ikke var mulig å holde en meter. Det var bare ikke mulig.»

Når skolene åpnet igjen før sommeren, fikk de beskjed om å holde avstand til elevene, noe som ikke alltid var like lett. Informantene beskriver en opplevelse av at det var vanskeligere å skape relasjon når man måtte holde avstand. Dette resulterte i at de aller fleste gikk litt vekk fra dette etter hvert. En hånd på skulderen var noe de så at barna hadde et behov for. Vi ser at mange barn har fått en forverret livssituasjon som følge av pandemien (Vænes, 2020; Woll, 2020) Barn i risiko har ofte et større behov for trygghet og omsorg i lærer-elev-relasjonen (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015). I de tilfellene der relasjonen til læreren er signifikant, kan det kanskje oppleves som avvisende dersom ikke læreren er villig til å gi dem en klem. En kan tenke seg at dette kan føles veldig sårt for disse barna. Kanskje kan det i verste fall resultere i at elevens relasjon til læreren forverres. Kan det da hende at mangelen på fysisk omsorg skapte enda en ny risikofaktor for disse barna? Slik som jeg beskriver teorikapittelet, øker faren for skjevutvikling jo flere risikofaktorer de er utsatt for (Kvello, 2015). Samtidig ser vi at gode lærer-elev-relasjoner er en viktig beskyttelsesfaktor (Helmen Borge, 2018; Nordahl et al, 2005). Det er derfor ekstra viktig for læreren å jobbe aktivt med å skape og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner til barn i risiko. Spesielt nå som mange elever har det ekstra vanskelig. Ut fra det informantene forteller, får jeg inntrykk av at dette er noe de har vært bevisst på gjennom det siste året.

4.2.6 Lærerens opplevelse av vanskelige situasjoner

En ser ofte at risikoutsatte elever ofte sliter med selv- og emosjonsregulering (Kvello, 2015). For barn som har vært utsatt for traumatiske hendelser, kan det oppstå fysiske endringer i hjernen (Fallmyr, 2020). Disse endringene påvirker hvordan barnet reagerer på farer, og vi ser ofte at disse barna har store problemer med å regulere egne følelser. Jeg gjør tidligere rede for toleransevinduet for optimal aktivering (Kvello, 2015). Barn som har vært utsatt for traumatiske hendelser, vil ofte ha et veldig smalt toleransevindu. Når disse barna havner utenfor dette vinduet, altså når de er over- eller underaktiverte, handler de ofte i det vi kaller affekt (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015). Når dette skjer er de ikke i stand til å reflektere over hva som skjer. De vil ofte reagere med sterke følelser som aggresjon, noe som resulterer at de kan gå til angrep på både lærere og medelever

(Kvello, 2020). Vi kan tenke oss at disse kraftige reaksjonene kan være utfordrende for lærere å håndtere. De er ofte alene i klasserommet, og skal ikke bare ivareta den eleven som viser vanskelig atferd, men også skjerme resten av elevgruppa. Grete forteller om hvordan de andre elevene kan fortelle at de er redde for en medelev. Hun forteller:

«Det er skremmende når noen barn sier «jeg er egentlig litt redd for...» også navnet på en medelev. Det syns jeg er vondt å høre.» -Grete

Dette viser at det ofte kan være utfordrende å klare å skjerme resten av klassen dersom en elev viser alvorlig utagerende atferd i klasserommet. Viktoria forteller at det oppleves spesielt vanskelig å ikke klare å nå inn til en elev som virkelig trenger det. Hun forteller følgende:

«Jeg blir fortvilt, også blir jeg lei meg. Jeg får jeg veldig vondt av det barnet som trenger det mest av alle, som man ikke klarer å nå inn til da, fordi det er så mye traumer og utagering og problematikk.» -Viktoria

Viktoria vet at disse barna har et enormt behov for å skape gode relasjoner dersom det skal være mulig å skape en positiv endring (Drugli, 2012; Helmen Borge, 2018). Samtidig kan det være veldig vanskelig å skape trygghet og tillit til elever som har dannet indre arbeidsmodeller som sier at voksne ikke er til å stole på (Kvello, 2015). Når man ikke klarer å nå inn til elever som man ser at har et ekstra sterkt behov for å skape positive lærer-elev-relasjoner, kan dette vekke følelser om at man ikke er bra nok. Dette er noe Randi beskriver:

«Jeg kjente veldig på det at jeg ikke var bra nok. Jeg følte meg lei meg på vegne av eleven. Følte at her trengs det hjelp som den eleven ikke får. Så jeg syns veldig synd på eleven, og jeg følte meg jo ikke bra med det da.» -Randi

Randi sitter igjen med en opplevelse av at eleven ikke har fått den hjelpen som den har behov for, og legger skylden for dette på seg selv. Jeg har tidligere gjort rede for hvordan det er læreren som har ansvaret i lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). Samtidig er det naturlig at man ikke alltid klarer å få til en like god relasjon med alle, og at det kan ta tid å endre barnets indre arbeidsmodeller. Barnet må lære seg at denne voksne er til å stole på, og at de ikke vil avvise dem eller reagere med sinne når de har det vanskelig (Kvello, 2015). Det er derfor viktig å ikke gi seg når det blir vanskelig. Dette er noe Ulrik også understreker som viktig når han jobber med sine elever. Han forteller:

«Jeg tenker med meg sjøl, jeg skal aldri gi meg, skal aldri gi opp i det hele tatt. Eleven skal aldri klare å knekke meg (...). Og ja det kan være en vanskelig dag, men da er det over dagen etterpå. Og det kan jo være de dagene der det er mye lyder, mye gåing. Det kan være, hva skal man kalle det, (...) mye bevegelse med kroppen da, som kan føre til at det er utfordrende. Så man må handle da, eller gjøre ting sånn at ikke det forstyrrer de andre elevene som skal ha sin undervisning.» - Ulrik

Han beskriver en opplevelse av at ja, noen dager kan være vanskelige, men at neste dag som regel går bedre. En må altså klare å stå i det over tid, dersom man skal ha en sjans for å bygge opp disse gode lærer-elev-relasjonene.

4.2.7 «Den meningsfulle relasjonen»

Når en fokuserer på barn i risiko, er det som jeg skriver i teorikapittelet, viktig å se på både hva som kan bidra til å øke risikobelastningen og hva som kan virke beskyttende (Drugli, 2008b; Kvello, 2015). Vi ser at gode lærer-elev-relasjoner kan være en viktig beskyttelsesfaktor for barn som ikke har det så bra hjemme (Schancke, 2012). Dette er fordi de har et større behov for gode og trygge relasjoner utenfor familien (Drugli, 2008b; Helmen Borge, 2018). Ingvild beskriver at nettopp det å være den stabile voksenpersonen i elevens liv oppleves som spesielt meningsfylt når hun jobber med barn i risiko. Hun forteller:

«Det må jo kanskje være å, i noen tilfeller, være den trygge voksenpersonen de har i livet sitt da. Den trygge, stabile voksenpersonen. Å kunne gi dem de rutinene og rammene de ikke nødvendigvis har hjemme. Og anerkjennelsen og mestringsopplevelsene og, ja være med på å kunne gi dem det. Selvfølgelig sammen med resten av klassen. Å være den den positive bidragsyteren da. Den rolige personen.»

Ingvild ser altså at det er flere av disse barna som ikke nødvendigvis har de rammene og rutinene de har behov for hjemme. Hun finner glede i å kunne skape denne tryggheten for elevene sine. Hun ønsker å gi elevene en opplevelse av å bli sett og hørt, samt at de er verdifulle. Hun ønsker altså å gi dem en opplevelse av å bli anerkjent (Fallmyr, 2020; Moen, 2016).

Viktoria er opptatt av å kunne gi elevene de ressursene de trenger for å klare seg på lik linje med resten av befolkning:

«Jeg håper jo at jeg kan utgjøre en forskjell for de, slik at de kan løftes fram, og få de samme forutsetningene som den normale, gjennomsnittlige nordmannen får. Livet er jo urettferdig, man velger jo ikke sine foreldre. Disse barna har jo blitt født med dårlige forutsetninger. Så det ønsker jeg å utjevne på best mulig måte, slik at de kan fullføre skolen og få en sjanse til å klare seg i livet de og.»

Viktoria jobber som sagt mest med enkeltelever som har et stort behov for ekstra oppfølging. Dette er elever med IOP, og som lever med en rekke risikofaktorer. Dette er altså elever som har en spesielt stor risiko for å få en negativ utvikling (Kvello, 2015). Hun er derfor spesielt opptatt av å løfte fram elevenes positive egenskaper. Disse elevene har altså et spesielt stort behov for støtte dersom de skal klare å få til en positiv utvikling. Jeg har tidligere gjort rede for Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen og scaffolding. En viktig faktor ved scaffolding er at læreren skal gi minst mulig støtte for at eleven får til oppgaven (Moen, Nilssen, & Weidemann, 2007). Det er derfor viktig at læreren kjenner eleven godt nok, slik at de vet hvor mye støtte den individuelle eleven har behov for. Noen elever vil naturlig nok trenge mer hjelp enn andre, og en ser ofte at barn i risiko har ett større behov for støtte for å oppleve mestring (Kvello, 2015; Moen, 2013).

Grete opplever at gode relasjoner til elevene er et av de viktigste redskapene man har i klasserommet som lærer. Hun forteller følgende:

«Der jo viktig. Enten de er i risiko eller ikke, så er jo det å bygge relasjon kanskje den viktigste måten å nå fram også med det faglige. Det er jo mye lettere å nå frem og få elevene til å yte faglig hvis de har en relasjon til deg og de har lyst til å

gjøre noe. (...). Et barn som mistrives sosialt har ingen sjans til å lære noe, enten det er læreren den mistrives med eller de andre elevene.»

Det er noe som er viktig ikke bare for å hjelpe eleven sosialt, men også faglig. Grete mener at dette er fordi eleven rett og slett har bedre forutsetninger for å lære dersom de liker og respekterer læreren. Vi kan tenke oss at dette er fordi læreren da vil ha større sjanse til å skape arbeidsro og fokus i klasserommet (Drugli, 2012; Moen, 2016). I tillegg vil de gode lærer-elev-relasjonene bidra til å gi læreren bedre innsikt i hvor stort behov for støtte eleven har for å utvikle seg videre, slik som det kommer fram av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen og scaffolding (Moen, 2013). Flere av informantene forteller at de opplever det som spesielt meningsfylt når de ser at eleven opplever mestring. Randi forteller:

«Når jeg ser disse episodene når de plutselig rekker opp hånda. Jeg synes det er kjempefint å se at kanskje jeg gjorde noe riktig da, som fikk dem til å åpne seg litt mer og utvikle seg. Så det gir meg stor glede. Det synes jeg er veldig spennende. Å se utviklingen da. Hvis man får det til. Det tar jo opp ofte tid, og tålmodighet, men det er jo sånne små glimt man ser noen ganger, og det synes jeg er veldig fint. Da får man på en måte enda mer motivasjon og lyst til å fortsette.»

Randi forteller at hun føler at hun har gjort noe riktig når hun ser positiv utvikling hos elevene. Hun gir uttrykk for at det er veldig motiverende å se at tiltak har hatt effekt. Dette er en opplevelse som går igjen hos informantene. De forteller at det er gøy å se at elevene mestrer nye utfordringer. For barn som sliter faglig og sosialt, kan veien til mestring være lang, utfordrende og full av opp og nedturer (Kvello, 2015). Det kan derfor være spesielt givende å se at tiltakene som er satt inn faktisk fungerer. Samtidig kan det være et tegn på at læreren har fått til å skape den gode relasjonen til eleven, i og med at nettopp denne gode lærer-elev-relasjonen danner grunnlaget for å gi eleven den støtten de har behov for (Moen, 2013).

Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende betraktninger

Jeg har som sagt valgt å ta for meg lærer-elev-relasjonen med barn i risiko. Jeg har ønsket å se hvordan læreren opplever dette relasjonsarbeidet. Jeg har også vært interessert i å finne ut av hvordan dette arbeidet endret seg under Covid-19 pandemien. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan opplever læreren relasjonsarbeidet med barn i risiko? Har dette arbeidet endret seg under Covid-19?*»

Jeg valgte å benytte meg av kvalitative intervjuer for å finne svar på denne problemstillingen, og endte til slutt på seks informanter. Alle informantene jobbet i barneskole. Som lærere har de alle vært i kontakt med elever som kan sies å være i risiko. De beskriver disse elevene som barn med innagerende og utagerende vansker, altså barn som kan være stille og engstelige, eller urolige, sinte og aggressive. De beskriver med andre ord barn som sliter med innagerende og utagerende vansker (Kvello, 2015). De opplever at disse elevene ofte henger langt etter faglig, samt at de sliter i sosiale sammenheng. De beskriver elever som kan leve under vanskelige hjemmeforhold og/eller som sliter med å tilpasse seg i klassen. De beskriver elever som på den ene siden kan være veldig avvisende, samtidig som de også kan ha et enormt behov for omsorg fra læreren. De beskriver altså elever som samsvarer med det teoretiske grunnlaget jeg gjør rede for i teorikapitlet (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015; Ogden, 2015a).

Jeg beskriver hvordan mange familier fikk en vanskeligere hverdag som følge av Covid-19 (Bufdir, 2020, 11. desember; Skorve et al, 2021). Dårlig økonomi som følge av permitteringer, isolasjon, økt bekymring og stress hos både foreldre og barn, skapte en økning av antall barn som lever i vanskelige og utsatte livssituasjoner (Skrove et al, 2021). Informantene beskriver at de hadde mye mer samarbeid med foreldrene når skolene stengte. De ringte dem oftere enn det de vanligvis ville gjort, og gjennom teams ble de også kjent med foreldre og søsken. En kan derfor tenke seg at samarbeidet med noen foreldre kan ha blitt styrket. Samtidig er det naturlig å tenke seg at i de tilfellene der samarbeidet var vanskelig kan det også ha blitt en forverring. Foreldrene fikk i mye større grad ansvar for å følge opp barna sine faglig. Det kan virke som om dette var vanskelig for noen familier. Ingvild beskriver hvordan hun så at noen familier virkelig ikke hadde godt av hjemmeskole og hjemmekontor. Hun opplevde at noen av disse elevene ikke alltid logget seg på når de skulle. Dette var noe som resulterte i økt bekymring for disse elevene som hun visste at var sårbare og som var i risiko. Viktoria på sin side beskriver at skolen opplevde så stor bekymring for de sårbare elevene at de valgte å ikke stenge skolen i det hele tatt. I hennes tilfelle jobbet hun med barn som hadde IOP, og som derfor levde med flere risikofaktorer før pandemien startet. Jeg har valgt å trekke fram teorien om *kumulativ risiko*. Denne teorien handler om at mange barn kan klare seg greit med et par risikofaktorer, men jo flere du legger til, jo større er risikoen for negativ utvikling (Kvello, 2015). En kan tenke seg at for mange elever var Covid-19 en belastning. For de elevene som lever med mange risikofaktorer fra før, kan pandemien altså ha vært spesielt skadelig.

Grete opplever at gode relasjoner til elevene er et av de viktigste redskapene man har i klasserommet som lærer. Det er noe som er viktig ikke bare for å hjelpe eleven sosialt, men også faglig. Hun mener at dette er fordi eleven rett og slett har bedre forutsetninger for å lære dersom de liker og respekterer læreren. Dette er noe som kan knyttes til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen og scaffolding. (Moen et al, 2007).

Dersom læreren skal klare å gi eleven den hjelpen de har behov for, må de kjenne dem godt nok til å vite hvor mye støtte de har behov for. Noen elever vil naturlig nok trenge mer hjelp enn andre, og en ser ofte at barn i risiko har ett større behov for støtte for å oppleve mestring (Kvello, 2015; Moen, 2013).

Gode lærer-elev-relasjoner er altså viktige for alle elever i skolen (Moen, 2016), men de er kanskje spesielt viktige for barn i risiko. For elever som har vanskelige relasjoner med foreldrene, kan en god relasjon til læreren være en viktig beskyttelsesfaktor (Helmen Borge, 2018; Kvello, 2015). Informantene trekker fram viktigheten av at barna blir møtt med anerkjennelse, altså at de opplever at de blir sett og hørt (Fallmyr, 2020; Moen, 2016). Det er altså viktig å interessere seg i hva barnet er interessert i når man skal bygge en god lærer-elev-relasjon. Informantene trekker fram risikoutsatte barns behov for ekstra støtte, samt at de har et enormt behov for voksne de kan stole på. Deres opplevelse av barn i risikos behov stemmer altså overens med det teoretiske grunnlaget jeg presenterer i teorikapittelet (Fallmyr, 2020). Ingvild beskriver at nettopp det å være den stabile voksenpersonen i elevens liv oppleves som spesielt meningsfylt når hun jobber med barn i risiko. Hun ser at det er flere av disse barna som ikke nødvendigvis har de rammene og rutinene de har behov for hjemme. Hun finner glede i å kunne skape denne tryggheten for elevene sine.

Det kan det være veldig vanskelig å skape trygghet og tillit til elever som har dannet indre arbeidsmodeller som sier at voksne ikke er til å stole på (Kvello, 2015). Det kan være enda vanskeligere dersom eleven har opplevd flere relasjonsbrudd, slik som Ulrik beskriver. Viktoria opplever at noen lærere til tider kan ha utfordringer med å stå i avvisning og motstand over tid. Det kan til tider være naturlig å føle på en slags motløshet, dersom man ikke ser en endring etter gjentatte tiltak (Drugli, 2012). Ingvild uttrykker at nettopp dette i mange tilfeller kan oppleves som spesielt utfordrende. Endring skjer ikke over natten, og det kan kanskje da være spesielt vanskelig å holde ut.

Jeg hadde tidlig i prosessen ønske om å se på hvordan lærer-elev-relasjonen med barn i risiko ble påvirket av Covid-19 pandemien. Det jeg fant ut, var at selv om Covid-19 hadde gjennomsyret mye av skolehverdagen, så opplevde ikke informantene at selve lærer-elev-relasjonen med barn i risiko var så preget av pandemien som jeg selv hadde antatt. Informantene opplevde det som vanskelig å bevare det sosiale samspillet med eleven over teams. Mangelen på fysisk kontakt var noe de så på som utfordrende. Informantene beskriver en opplevelse av at det var vanskeligere å skape relasjon når man måtte holde avstand. De så at elevene hadde behov for en ekstra hånd på skulderen. Samtidig fikk jeg inntrykk av at når skolene åpnet igjen, så var det ikke så stor forskjell på hvordan de forholdt seg til elevene enn det de vanligvis gjorde. Dette var selvfølgelig veldig individuelt og basert på hvor i landet lærerne jobbet. Samtidig kan det også hende at grunnen til at jeg ikke fikk de dataene jeg egentlig ønsket, var at jeg ikke stilte de riktige spørsmålene under intervjuene. Det kan tenkes at jeg ikke var kritisk nok i oppfølgingsspørsmål, eller at jeg glemte å følge opp tråder som var viktige for problemstillingen. Samtidig kan det hende at jeg har samlet inn datamateriale som en annen forsker kanskje hadde valgt å trekke fram i analysen. En stor del av analysearbeidet er jo nettopp det å velge ut det som man finner interessant (Thagaard, 2018).

Det er skrevet flere bøker som dreier seg rundt lærer-elev-relasjoner og barn i risiko (Drugli, 2008b, 2012; Fallmyr, 2020). Ut fra disse kan vi se at mange av opplevelsene mine informanter beskriver, også er å finne igjen hos andre. En kan kanskje derfor si at

studien har en viss overføringsverdi. Det som derimot kan være vanskelig å vite, er hvordan lærer-elev-relasjonen med barn i risiko har blitt påvirket av Covid-19. Det er ikke mange studier som er gjennomført rundt dette temaet per dags dato, men det er stor interesse rundt tilbudet til sårbare barn og unge (Skrove et al, 2021). Det kan derfor tenkes at flere vil ønske å se nærmere på denne tematikken i framtiden. Det hadde for eksempel vært spennende å se hvordan elevene opplever relasjonen til læreren, samt om dette endret seg som et resultat av Covid-19 pandemien.

Litteraturliste

- Andersen, E. R. (2020, 29.november). Anne Lene (35) jobber med overgrep mot barn: - Når jeg tror jeg har hørt det verste, kommer det bare noe nytt. Aftenposten, karriere. <https://www.aftenposten.no/karriere/i/nA9pgJ/anne-lene-35-jobber-med-overgrep-mot-barn-naar-jeg-tror-jeg-har-hoe?code=LpUoIAYMUvHcAzqE5YjUkJhvMQt9SmBrW97pjLLPJGZcA7dEajMhEkcU5b66htDk>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring I Befring, E., Næss, K. A. B., & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk* (6.utg.) (s. 168– 195). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Befring, B. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter I Befring, E., Næss, K. A. B., & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk* (6.utg.) (s. 500 – 522). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Berger, Roni (2015) Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2) s219-234. DOI: 10.1177/1468794112468475
- Bufdir (2020, 25, september). *Bekymringsmeldinger til barnevernet*. https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Bekymringsmeldinger/
- Bufdir (2020, 11.desember). *Koordineringsgruppen for tjenester til sårbare barn og unge* (Statusrapport nr. 10). Hentet fra https://bufdir.no/globalassets/global/nbbf/bufdir/utsatte_barn_og_unges_tjeneste_tilbud_under_covid_19_pandemien_statusrapport_10.pdf
- Drugli, M. B. (2008a). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Otta: Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B. (2008b). *Barn som vekker bekymring* (2.utg.). Otta: Cappelen Akademisk Forlag
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ertesvåg, F. (2020, 18. januar). Lærere utslitt av coronaskolen – halvparten har vurdert ny jobb. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Ga0p9J/laerere-utslitt-av-corona-skolen-halvparten-har-vurdert-ny-jobb>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forvaltningsloven (1967) Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Gudmundsdottir, S. (2011) Den kvalitative forskningsprosessen i Moen, T. & Karlsdottir, R. (red) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15 – 31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell I Gulbrandsen, L. M. (red) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 50 – 71). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Halkier, B. (2011). Methodological Practicalities in Analytical Generalization. *Qualitative Inquiry*, 17(9) 787–797. DOI: 10.1177/1077800411423194
- Helmen Borge, A. I. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Killén, K. (2010) *Svekket II: Ansvar og behandling* (4. utg.) Oslo: Kommuneforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2020, 8. september). *Norske skoler var stengt på grunn av korona i ni uker – mot 14 uker i gjennomsnitt i OECD-landene* [pressemelding]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norske-skoler-var-stengt-pa-grunn-av-korona-i-ni-uker--mot-14-uker-i-gjennomsnitt-i-oecd-landene/id2740614/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lyster, S. A. H, Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker I Befring, E., Næss, K. A. B., & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis I Karlsdottir, R. & Hybertsen, I. D. (red.). *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251 – 268). Bergen: Fagbokforlaget
- Moen, T. (red) (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Moen, T., Nilssen, V. og Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13(3), 269-286.
- Møller, G. (2018). *Kunnskapsgrunnlag – metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge* (IS-2696). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kunnskapsgrunnlag-metoder-for-tidlig-identifisering-av-risiko-hos-barn-og-unge/Kunnskapsgrunnlag%20%E2%80%93%20metoder%20for%20tidlig%20identifisering%20av%20risiko%20hos%20barn%20og%20unge.pdf/> /attachment/inline/d41f4072-ab66-4747-90e9-e9dcfe96ff65:ad36b31ca6167e7b8b1a61acab675effd970366a/Kunnskapsgrunnlag%20%E2%80%93%20metoder%20for%20tidlig%20identifisering%20av%20risiko%20hos%20barn%20og%20unge.pdf
- NESH (Red.) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordanger, D., Ø. & Braarud, H., C. (2017). *Utviklingstraumer: regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nøkleby H., Berg R.C., Muller A. E., & Ames H. M. R. (2021) *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet. ISBN elektronisk: 978-82-8406-149-8
- Ogden, T. (2015a). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2015b). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship. A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. New York: Routledge
- Rundskriv Q-16/2013. Forebyggende innsats for barn og unge. Departementets servicesenter 09/2013 Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Schancke, V.A. (2012). Skolen – en viktig arena for forebyggende og helsefremmende arbeid. *Forebygging.no*. Hentet 06.05.2021 fra [http://www.forebygging.no/Global/Skolen_Schancke_webversjon_1oktober2012%20\(2\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Skolen_Schancke_webversjon_1oktober2012%20(2).pdf)
- Silverman, D. (2017) *Doing Qualitative Research* (5.utg.). London: SAGE Publications Ltd
- Skodvin, A. (2006). Lev Semjonovitsj Vygotskij: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv I Gulbrandsen, L. M. (red) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (s.226 - 246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrove, G., Lichtwarck, W., Moufack, M. F., Røkkum, N. H. A., Ulfseth, L. A. & Kojan, B. H. (2021). *Konsekvenser av covid-19 for tjenestetilbudet blant sårbare barn og unge*. Rapportserie for sosialt arbeid, rapport nr. 5 ISSN 2535-32X. NNTU. Hentet fra https://www.ntnu.no/documents/1272526675/1281525946/NTNU_Covid_rapport_Korr2.pdf/78e1de91-41b2-8043-9561-ea4fd2b2f8c0?t=1617781896470
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Metallisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep *Tidsskr Nor Legeforen* 2008; 128: 1066-9. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>

- Tennøy, S. L. (2020, 5. mai). Korona-krise i barnevernet: Frykter for de mest sårbare. NRK. [https://www.nrk.no/norge/barnevernet-frykter-barn-ikke-far-hjelp-under-koronaen - -kan-bli-en-alvorlig-situasjon-1.15005731](https://www.nrk.no/norge/barnevernet-frykter-barn-ikke-far-hjelp-under-koronaen--kan-bli-en-alvorlig-situasjon-1.15005731)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det. Et kampskrift for barns rettigheter*. Bergen: Vigmostad & Bjørke
- Venæs, H. (2020, 5. Desember). Voldsom økning i bekymringsmeldinger til barnevernet. Tv2 Nyheter. <https://www.tv2.no/a/11815805/>
- Vähäsantanen K, Saarinen J, (2012) The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research* 13(5) 493-510. DOI: 10.1177/1468794112451036
- Woll, V. (2020, 20. november). Flere barn lever med vold og rus i pandemien – barnevernet må bryte loven. NRK Trøndelag. [https://www.nrk.no/trondelag/tallet-pa-bekymringsmeldinger-har-eksplodert- -barn-lever-med-vold-og-rus-i-pandemien-1.15251650](https://www.nrk.no/trondelag/tallet-pa-bekymringsmeldinger-har-eksplodert--barn-lever-med-vold-og-rus-i-pandemien-1.15251650)

Vedlegg 1:



Vil du delta i forskningsprosjektet ***Lærereens relasjon med risikoutsatte barn under Covid19***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon til å skrive en masteroppgave rundt temaet lærer-elevrelasjon med barn i risiko. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studiet er å skrive en masteroppgave rundt et spesialpedagogisk område. Temaet jeg har valgt omhandler lærer-elevrelasjonen i møte med elever med barn i risiko. Målet med forskningsprosjektet er å få innsikt i hvordan lærere går fram for å skape relasjoner med elever som ofte kan være uforutsigbare og avvisende. Hvordan opplever læreren dette arbeidet. Hvordan skiller dette arbeidet seg fra den «normale» lærer-elev-relasjonen. Hvilke utfordringer står læreren ovenfor? Hvordan har dette arbeidet endret seg under en global pandemi?

Når skolene stengte i midten av mars, var det mange som ytret bekymring for de sårbare barna. Hvilke utfordringer møter læreren når de skal skape gode relasjoner til barn som du ikke er i kontakt med hver dag? Hvordan påvirker dette elevene med emosjonelle og sosiale vansker?

Forskningsspørsmålet jeg har kommet fram til er: *Hvordan opplever læreren relasjonsarbeidet med barn i risiko under Covid19?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsket å intervju ca. 4 lærere for å få innsikt i problemstillingen ovenfor. Jeg ønsket informanter som jobber som lærer i barneskolen. Jeg har fått din kontaktinformasjon ved at personer i mitt nettverk har tatt kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et personlig intervju. Intervjuet vil ha et omfang på ca. 1 time. Jeg vil spørre spørsmål knyttet til «barn i risiko», lærer-elev relasjonen, samt muligheter og utfordringer knyttet til dette. Svarene dine vil bli lagret i form av lydopptak, som senere vil bli transkribert anonymt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun studenten om vil ha tilgang til personopplysninger og lydfilene fra intervjuet. Veileder, og en liten gruppe medstudenter (kollokviegruppe) vil kun se anonymiserte transkripsjoner.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil bli lagre på forskningsserver tilknyttet universitetet. Det vil i tillegg bli kryptert.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai. Kontaktinformasjon og lydopptak vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring (NTNU) ved:
 - Stine Norløff Gulliksen (student), tlf: 97406873, epost: stineng@stud.ntnu.no
 - Ingvild Kvale Sørenssen (prosjektansvarlig/veileder), tlf: 48141048, epost: ingvild.sorensen@ntnu.no
- Vårt personvernombud:
 - Thomas Helgesen, tlf: 93079038, epost: Thomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Med vennlig hilsen

Ingvild Kvale Sørenssen
(Forsker/veileder)

Stine Norløff Gulliksen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærerens relasjon med risikoutsatte barn under Covid19», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Tema: Lærer – elevrelasjonen i møte med barn i risiko

Problemstilling: Hvordan opplever læreren relasjonsarbeidet med barn i risiko under Covid19

Introduksjon

- Presentere meg selv og hensikten med studiet
- Informere om anonymitet
- Innhente samtykke

Utdanning og erfaring

- Kan du fortelle meg litt om bakgrunnen din med tanke på utdanning og hvor lenge du har jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet der du jobber nå?

Hverdagen

- Kan du beskrive en vanlig arbeidsdag før Covid19?
- Hvordan endret denne seg når skolene stengte?
- Hvordan ser arbeidsdagene dine ut nå som skolene har åpnet igjen?
- Kan du fortelle litt om opplever du samarbeidet med kolleger/ledelsen i hverdagen?

Barn i risiko

- Hva innebærer uttrykket «barn i risiko» for deg?
- Har du noe erfaring med barn i risiko/risikoutsatte barn?
- Er det noe du føler at kjennetegner barn i risiko/sårbare barn?
- Hva gjør du for å forebygge en negativ utvikling hos et barn?
- Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet rundt barn i risiko?

Lærer – elev relasjonen

- Hva mener du kjennetegner en god lærer-elevrelasjon?
- Har du noe du pleier å gjøre for å forsøke å skape en god relasjon? Kan du fortelle meg litt om det?
- Hvilke personlige egenskaper mener du at det er viktig å ha i møte med sårbare/risikoutsatte elever?
- Har Covid19 endret hvordan du forholder deg til elevene dine? Kan du evt. fortelle meg litt om hvordan dette har endret seg?

Muligheter

- hvordan tenker du rundt lærer-elev relasjonen med tanke på sårbare/risikoutsatte barn?
- Er dette noe du tenker er mer eller mindre viktig for disse barna?

- Jobber du på en annen måte med relasjonsarbeid med disse barna enn med andre?
- Har du noen erfaringer hvor du føler at du har oppnådd en god relasjon med sårbare/risikoutsatte barn? Kan du evt. fortelle meg litt om et sånt tilfelle?
- Er det noe du opplever som spesielt positivt eller meningsfylt med å jobbe med disse barna?

Utfordringer

- Hva tenker du er de største utfordringene når du skal skape en relasjon til et barn i risiko/sårbart barn?
- Kan du fortelle litt om disse utfordringene endret seg når skolen stengte? Hvordan?
- Hva med når skolene åpnet seg igjen?
- Kan du fortelle om en episode som utfordret relasjonen din til en sårbar/risikoutsatt elev?
- Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde denne situasjonen? Hvilke følelser og/eller reaksjoner vekker en slik hendelse i deg?

Avslutning

- Er det noe jeg ikke har spurt deg om som du har lyst til å si noe om?
- Har du noen spørsmål til meg?

Vedlegg 3:

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾ Stine Norløff Gulliksen ▾

NSD sin vurdering

Prosjektittel
Læreren relasjon med risikoutsatte barn under Covid19

Referansenummer
814542

Registrert
01.12.2020 av Stine Norløff Gulliksen - stineng@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Ingvild Kvale Sørenssen, ingvild.sorensen@ntnu.no, tlf: 48141048

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Stine Norløff Gulliksen, stineng@stud.ntnu.no, tlf: 97406873

Prosjektperiode
01.01.2021 - 15.05.2021

Status
01.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

01.12.2020 - Vurdert
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

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

TAUSHETSPLIKT
Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet.

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

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

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

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

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

OPPRØYING AV PROSJEKTET
NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Tore A. K. Fjeldsbø
Tlf. Personvern tjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

