

Elisabeth Ishol

"Det finnes ikke vanskelige barn, men barn som har det vanskelig"

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med
relasjonsbygging i møte med utrygge barn

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sigrid Slettebakk Berge

Mai 2022

Elisabeth Ishol

"Det finnes ikke vanskelige barn, men barn som har det vanskelig"

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med relasjonsbygging i møte med utrygge barn

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Sigrid Slettebakk Berge
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Den norske skolen består av et stort elevmangfold, der alle barn har ulike evner og forutsetninger for faglig og sosial læring og utvikling. Blant disse barna finner man de utrygge barna, som kan defineres som barn som kommer inn i skolen med en utrygghet som følge av utrygg tilknytning til sine foreldre. Å være utrygg kan føre til en rekke negative konsekvenser både faglig og sosialt, og hvordan disse barna blir møtt på skolen er helt sentralt for deres muligheter for utvikling. Lærer-elev-relasjonen kan ansees som en nøkkelfaktor i det møtet.

Med bakgrunn i det, er følgende problemstilling valgt for å belyse temaet: «*hvordan kan lærere i skolen jobbe med relasjonsbygging i møte med utrygge barn?*»

Det teoretiske rammeverket for oppgaven består av definisjoner av sentrale begrep, tidligere forskning på feltet, både nasjonalt og internasjonalt, i tillegg til en redegjørelse av teoretiske perspektiver som belyser problemstillingen. Bronfenbrenners bioøkologiske modell er valgt som grunnteori for oppgaven, og sees i lys av lærerens kompetanse og spesialpedagogisk arbeid i møte med utrygge barn.

Med bakgrunn i valgt problemstilling, er det kvalitativ metode med fenomenologi som forskningsdesign som er valgt, plassert innenfor den sosialkonstruktivistiske grenen av vitenskapsteorien. Tre lærere med relevant erfaring ble intervjuet ved bruk av semistrukturert intervju, og dette danner oppgavens empiri. Analysen ble gjennomført med utgangspunkt i analyse for fenomenologisk forskningsdesign.

Hovedfunn i oppgaven peker på at det er *anerkjennelse* og *omsorg* som kan ansees som det mest grunnleggende i læreres relasjonsbygging til utrygge barn. Videre trekkes lærerens rolle i elevenes læringsmiljø, samt lærerens relasjon til- og samarbeid med hjemmet og kollegiet frem som nøkkelfaktorer. Utfordringer med å få dette til i praksis tematiseres, der det å anse spesialpedagogisk kompetanse som en ressurs for skolen, samt ledelsens ansvar trekkes frem som viktig.

Abstract

The Norwegian School consists of a large diversity of students, on which all children have different abilities and prerequisites for professional- and social learning and development. Among these children, one can find the unsafe children, defined as children who meet school with an unsafe state of mind, because of their unsafe attachment to their parents. Being unsafe can lead to numerous negative consequences, both social and professional, and it is of great importance how these children are being met in school, to ensure their right of development. The teacher-student-relationship can be viewed as a key factor in this meeting.

Because of that, the selected issue of this master`s thesis is: "*how can teachers in school, work to build relationships in the face of unsafe children?*"

The theoretical framework for this thesis consists of definition of key concepts, previous research, both national and international, in addition to an explanation of theoretical perspectives that is considered relevant to illuminate the selected issue. Bronfenbrenners bioecological model is chosen as a fundamental theory for the thesis in its entirety, and is understood considering the teacher`s competence and special educational work facing unsafe children.

A qualitative methodology with phenomenology as research design is chosen, based on the selected issue, understood as part of social constructivism within theory of science. Three teachers with relevant experience have been interviewed, using a semi-structured interview guide, which creates the empirical foundation for the thesis. The analysis was completed based on analysis created for phenomenological research design.

Main findings in the thesis points out *recognition* and *caring* as fundamental in teachers` relationship to unsafe children. In addition, the teacher`s role in students learning environment, as well as the teacher`s relation to- and cooperation with the home and the collegiate at school appears crucial. Challenges towards maintaining this in reality is thematized, on which viewing special education competence as a resource for the school, in addition to the responsibility of the leadership, is pointed out as important.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et langt og innholdsrikt semester, og ikke minst markerer den også slutten på en lang og innholdsrik utdanning. Det er både rart, trist, godt og vemodig, men; det er en tid for alt, og heldigvis lever minnene evig!

Å skrive denne oppgaven har bydd på hele spekteret av følelser; dype daler, med utfordring på utfordring, lange dager og motivasjonsknekker, men også høye topper, med mestring, stolthet, og ikke minst mye læring. Jeg er takknemlig for prosessen, og enda mer takknemlig for at den nå er over.

Med målstreken i umiddelbar nærhet, er det mange som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine tre informanter, som velvillig stilte opp og delte ærlig av sine erfaringer, refleksjoner og tanker, på både godt og vondt. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Videre vil jeg takke min veileder, Sigrid Slettebakk Berge, for konstruktive tilbakemeldinger og viktige oppmuntringer gjennom hele prosessen. At du har hatt troa på meg fra start har vært viktig for at jeg skulle komme i mål med denne oppgaven.

Takk til gjengen på lesesalen; takk for alle lange og korte lunsjpauser, tidlige og sene kvelder, latterkramper og tapre tårer. Uten dere hadde disse månedene vært betraktelig mye tyngre å komme seg gjennom! Dere vet hvem dere er; ingen nevnt, ingen glemt!

Sist, men ikke minst må jeg takke familien min, som helt fra start har hatt troa på meg, men som viktigst av alt har vært flink til å dra meg ut av masterbobla og minne meg på at livet er mer enn en oppgave. En spesiell takk til mamma, og mine fantastiske søstre Emma og Hanna for gjennomlesning i slutfasen.

Innholdsfortegnelse

1.0.0 Innledning	1
1.1.0 Bakgrunn og relevans for studien	1
1.2.0 Problemstilling	1
1.3.0 Studiens oppbygning	2
2.0.0 Teori	3
2.1.0 Begrepsdefinisjoner	3
2.1.1 Sosiale og emosjonelle vansker	3
2.1.2 Utrygge barn	3
2.2.0 Tidligere forskning på feltet	4
2.2.1 Relasjonenes betydning for barn	4
2.2.2 Relasjonenes betydning for utrygge barn	5
2.3.0 Teoretisk perspektiv på barns utrygghet	6
2.3.1 Tilknytning	6
2.3.2 Konsekvenser av utrygghet	7
2.4.0 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	8
2.4.1 Lærerens kompetanse	9
2.4.2 Skole-hjem-samarbeid	10
2.4.3 Kollegialt samarbeid	10
2.5.0 Spesialpedagogisk arbeid i møte med utrygge barn	10
2.5.1 Anerkjennelsen	10
2.5.2 Omsorg	12
3.0.0 Metode	13
3.1.0 Kvalitativ forskningsmetode	13
3.2.0 Kvalitativt forskningsintervju	13
3.2.1 Forskerrollen i kvalitative intervju	14
3.3.0 Vitenskapsteoretisk landskap	14
3.4.0 Datainnsamling	15
3.4.1 Informantene	15
3.4.2 Utforming av intervjuguide og prøveintervju	15
3.4.3 Innsamling av data	16
3.5.0 Analyse og tolkning	16
3.5.1 Transkribering	16
3.5.2 Koding	17
3.5.3 Tolkning	17
3.6.0 Kvalitet	18
3.6.1 Pålitelighet	18
3.6.2 Gyldighet	18
3.6.3 Generaliserbarhet	19
3.7.0 Etikk	19

4.0.0 Analyse og drøfting av funn	21
4.1.0 Kategori 1 – relasjonen til den enkelte	21
4.1.1 Å møte med forståelse	21
4.1.2 Å møte med tålmodighet	22
4.1.3 Å møte med interesse	23
4.1.4 Å møte med felles aktivitet	24
4.1.5 Sammenfatning.....	24
4.2.0 Kategori 2 – Klasseledelse	27
4.2.1 Å møte opp.....	27
4.2.2 Å skape forutsigbarhet	27
4.2.3 Å skape et trygt læringsmiljø	28
4.2.4 Sammenfatning.....	28
4.3.0 Kategori 3 – samarbeid med andre.....	30
4.3.1 Å samarbeide med hjemmet	30
4.3.2 Å samarbeide med kollegaer	31
4.3.3 Sammenfatning.....	32
5.0.0 Avsluttende drøfting	35
6.0.0 Konklusjon	38
6.1.0 Oppsummering av hovedfunn.....	38
6.2.0 Forslag til videre forskning.....	38
7.0.0 Litteraturliste.....	40
8.0.0 Vedlegg.....	44
8.1.0 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til informantene.....	44
8.2.0 Vedlegg 2 - Intervjuguide	48
8.3.0 Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD.....	50

1.0.0 Innledning

Alle barn i norsk skole har etter Opplæringsloven (1998) § 1-3 rett til at deres opplæring blir tilpasset deres evner og forutsetninger. Mens noen barn har gode forutsetninger for å lære og utvikle seg på skolen, kommer andre barn inn i skolen med en «usynlig bagasje» som vanskeliggjør læring, utvikling og trivsel på skolen. Blant disse barna finnes de utrygge barna; barn som kommer inn i skolen med en utrygg tilknytning til menneskene som skal gjøre dem aller tryggest; de foresatte (Bowlby, 1988). Det er ikke slik at alle barn med utrygg tilknytning til sine foreldre vil støte på særskilte utfordringer under skolegangen eller senere i livet, men for noen er dette en stor risikofaktor (Drugli, 2012, p. 25). En samlebetegnelse på dem, er i denne oppgaven *de utrygge barna*. På grunn av sine erfaringer med nære relasjoner, kan de utrygge barna ha særlige vansker med å gå inn i relasjoner med nye mennesker (Brandtzæg et al., 2016, p. 96). Sett i lys av lærer-elev-relasjonens viktige betydning for både sosial og faglig utvikling i skolen er det helt sentralt å tematisere hvordan man som lærer best mulig kan jobbe med å bygge relasjoner til de utrygge barna på skolen (Linder, 2012, p. 3).

1.1.0 Bakgrunn og relevans for studien

Temaet jeg har valgt for mitt masterprosjekt, er *relasjonsbygging i møte med utrygge barn*. Min interesse for dette temaet har utviklet seg gjennom hele utdanningsløpet. Helt fra dag én på grunnskolelærerutdanningen har jeg lært om viktigheten av å danne gode relasjoner til alle elever. Det er, som eksempelvis Linder (2012, p. 3) påpeker, bred enighet i forskning om at denne relasjonen er sentral for alle barns faglige og sosiale utvikling, og mer av denne forskningen vil bli redegjort for under *2.2.0 tidligere forskning*. Jeg har derimot både gjennom teori og praksis funnet ut at det ikke er like enkelt for alle barn å gå inn i relasjoner til voksne. En nysgjerrighet når det gjelder hvordan lærere arbeider for å etablere relasjoner også til disse barna har dermed dannet grunnlaget for denne masteroppgaven.

Forskning på barn i Norge, og i den norske skolen, støtter opp om at dette er et relevant tema. Barneloven (1982) sier at foreldre som har det juridiske ansvaret for et barn, har et lovpliktig ansvar til å gi barnet tilstrekkelig med omsorg og omtanke ut ifra det individuelle barnets behov, samt plikt til å ikke utsette barn for vold og skade, verken fysisk og psykisk (Barnelova, 1982, §30). Statistikk viser derimot at 1 av 5 barn har blitt utsatt for en form for vold i løpet av oppveksten (Bufdir, u.å.), og i 2020 levde 52 000 barn barnevernstiltak i Norge. I tillegg viser også tall at rundt 1 av 3 barn har en form for utrygg tilknytning til sine foresatte (Bergin & Bergin, 2009, p. 155). Å ha erfaring med, eller å leve med slik tilknytning kan gjøre at noen barn går inn i en utrygg sinnstilstand, og hva som ligger i det, defineres under *2.1.0 begrepsdefinisjoner*. Tallene viser dermed at realiteten er en annen enn hva loven tilsier, og hvordan disse barna blir møtt på skolen har stor betydning for deres sosiale, faglige, emosjonelle og relasjonelle utvikling.

1.2.0 Problemstilling

Fokuset i denne studien er relasjonsbygging i møte med utrygge barn, og det har skapt problemstillingen:

«Hvordan kan lærere i skolen jobbe med relasjonsbygging i møte med utrygge barn?»

Jeg vil starte med å begrunne utformingen av denne problemstillingen, samt å si noe om valg av metode. Først og fremst er det viktig å påpeke at denne oppgaven forsøker å svare på hvordan man *kan* møte de utrygge barna, ikke hvordan man *bør* eller *skal*, i lys av å sikre læreres profesjonsetiske handlingsrom. I tillegg har jeg valgt å spesifisere min forskning til å gjelde delen av relasjonsbyggingen som kan defineres som emosjonell støtte, altså en elev sin emosjonelle opplevelse av å være sammen med sin lærer (Federici & Skaalvik, 2017, p. 190). Det har gått på bekostning av å også inkludere et fokus på instrumentell støtte, definert som faglige råd og veiledning (Federici & Skaalvik, 2017, p. 190). Det betyr ikke at jeg ikke anser barns opplevelse av faglig mestring og utvikling som viktig, og det er også viktig å være klar over korrelasjonen mellom instrumentell- og emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2017, p. 191). Jeg anså derimot en avgrensning som nødvendig i denne oppgaven, og da ble dette den mest naturlige avgrensningen, på bakgrunn av empiriens fokus.

1.3.0 Studiens oppbygning

Kapittelet som følger, *2.0.0 Teori*, består av begrepsdefinisjoner, en presentasjon av tidligere forskning på feltet, samt andre teoretiske perspektiver som jeg har funnet sentrale for å belyse problemstillingen for denne oppgaven. For å besvare den valgte problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode, med intervju som forskningsdesign. En redegjørelse av og begrunnelse for valgt metode er nærmere utdypet under oppgavens tredje kapittel *3.0.0 Metode*. Her vil jeg presentere kvalitativ forskningsmetode med intervju som forskningsdesign, og plassere denne innenfor et vitenskapelig perspektiv. Jeg vil redegjøre for forskningsprosessen fra start til slutt, og samtidig reflektere over styrker og svakheter med alle deler av den. Deretter vil jeg gå over i oppgavens fjerde kapittel, *4.0.0 Presentasjon av funn, analyse og drøfting*. Der vil jeg presentere og analysere funn, og deretter se disse funnene i et utvidet perspektiv gjennom drøfting, i et forsøk på å finne ut hvordan man som lærer kan jobbe med relasjonsbygging i møte med utrygge barn. I kapittel *5.0.0 Avsluttende drøfting* vil jeg forsøke å løfte blikket, og sette arbeidet med de utrygge barna inn i en større pedagogisk og spesialpedagogisk kontekst. Avslutningsvis vil jeg i kapittel *6.0.0 Konklusjon* trekke frem oppgavens hovedfunn, presentere en mulig vei videre med utgangspunkt i forskningen som er gjort i dette prosjektet, og helt til sist inkludere et metodekritisk perspektiv. Alle referanser ligger under kapittel *7.0.0 Referanseliste*, fulgt av godkjenning fra NSD, intervjuguide og informasjonsskriv til informantene under *8.0.0 Vedlegg*.

2.0.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens teoretiske grunnlag; sentrale begreper, tidligere forskning, samt teoretiske perspektiver som jeg anser som relevant for å belyse datamaterialet i min forskning. Postholm og Jacobsen peker på at å presentere teoretiske perspektiver er viktig, slik at man som forsker kan gå i dialog med andre forskere med egne funn (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 257).

2.1.0 Begrepsdefinisjoner

2.1.1 Sosiale og emosjonelle vansker

På bakgrunn av at temaet for denne studien er relatert til de utrygge barna, vil det være relevant å først gjøre rede for paraplybegrepet *sosiale og emosjonelle vansker*, som utrygge barn kan sies å falle under. Sosiale og emosjonelle vansker ligger som en gren under spesialpedagogikken, og kan defineres på flere ulike vis med ulike perspektiver til grunn. Befring og Uthus definerer vanskene som utfordringer og særlige vansker knyttet til læring av atferd og psykososiale, emosjonelle og relasjonelle ferdigheter, innsikt og holdninger (Befring & Uthus, 2019, p. 500). Richard Haugen definerer slike vansker som følgende; «*Sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig arbeidsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer*» (Haugen, 2008, p. 28). Barns sosiale og emosjonelle vansker kan oppstå i tilknytning til barns individuelle sårbarhet, men kan også oppstå som følge av risikofaktorer i et barns nettverk (Befring & Uthus, 2019, p. 500). Jeg vil i det følgende redegjøre for hvorfor og på hvilken måte jeg plasserer benevnelsen *utrygge barn* innenfor *sosiale og emosjonelle vansker*.

2.1.2 Utrygge barn

Jeg har valgt å benytte meg av begrepet *utrygge barn*, og det vil være helt sentralt for oppgaven å avklare hvilken forståelse av det begrepet som ligger til grunn for denne oppgaven. *Utrygge barn* som begrep kan knyttes til definisjonen av trygge barn, og motsatsen til det. Schibbye og Løvlie (2017, p. 83) definerer et trygt barn som en som har «vedvarende bånd til en spesifikk person som barnet søker til når det føler seg sårbart og trenger beskyttelse», og som i tillegg føler seg fri til å utforske og lære. De utrygge barna blir dermed de barna som ikke opplever et slikt bånd til et menneske som de kan søke til i både vanskelige situasjoner, og som de kan bruke som utgangspunkt i læring og utvikling. Dette henger sammen med Jordet (2020, p. 195) sin definisjon, som sier at utrygge barn er barn som ikke har samme erfaring med omsorg og varme som andre barn. Som jeg kommer tilbake til senere i teorikapitlet, vil det å kjenne på en slik utrygghet vanskeliggjøre læring, trivsel og utvikling av sosiale relasjoner i skolen, og nettopp derfor kan man plassere de utrygge barna innenfor den sosiale og emosjonelle grenen av spesialpedagogikk.

Det er også viktig for meg å nevne at jeg benytter benevnelsen *utrygge barn* til fordel for å benytte meg av andre, mer avgrensede begreper, som *tilpasningsvansker*, *relasjonelle vansker*, *tilknytningsvansker* eller *atferdsvansker*, som det kunne vært et alternativ å bruke som en avgrensing. Begrunnelsen for å ikke bruke noen av disse begrepene, ligger i faren for å være for atferdsfokuset i møte med det enkelte barnets utfordringer.

Goffmann (1974) hevder at å benytte seg av slike veldig spesifikke båser kan være både det han beskriver som «stigmatiserende og selvopppyllende», og peker videre på faren med at det kan ha konsekvenser inn i voksen alder (1974, i Befring og Uthus, 2019, p. 519). Han hevder med andre ord at å benytte seg av slike begreper kan ha klart negative følger.

Befring og Uthus (2019, p. 518) viser til viktigheten av å alltid møte barns utfordringer med respekt, varsomhet og forståelse, heller enn med en problemorientert tilnærming og med stort fokus på diagnoser og merkelapper. De hevder at en «begrepsmessig nyorientering» i ulike profesjoner er nødvendig for å bli kvitt negativt ladede ord, og sikter til at man i den spesialpedagogiske profesjonen må innføre begreper som heller *ser* barnet, og følelsene og opplevelsene som ligger bak atferden og de ulike utfordringene (Befring & Uthus, 2019, p. 519). Med bakgrunn i det har jeg dermed valgt å benytte meg av begrepet *utrygge barn*, i et forsøk på å tydeliggjøre at det er barnets utrygghet som er fokus for oppgaven, og ikke årsaken til utryggheten, eller atferdsuttrykket og utfordringene utryggheten skaper.

2.2.0 Tidligere forskning på feltet

Jeg vil i det følgende trekke frem sentral forskning, som støtter opp om relevansen for min oppgave gjennom å støtte opp om *at* og *hvorfor* relasjonsbygging til utrygge barn er viktig å tematisere ytterligere i forskning. For å skape en så grundig forståelse av fagfeltet som mulig, har jeg gjennomført en omfattende litteraturstudie av både nasjonal og internasjonal forskning ved hjelp av googles søketjeneste Google Scholar. Søket har i stor grad blitt gjort ved bruk av disse stikkordene «lærer elev relasjon», «sosiale og emosjonelle vansker» «tilknytningsvansker», «utrygge barn», både på norsk og oversatt til engelsk. I tillegg har jeg benyttet meg av pedagogisk og spesialpedagogisk litteratur for å finne referanser til ytterligere forskning.

2.2.1 Relasjonenes betydning for barn

Forskningen viser at en god relasjon mellom lærer og elev spiller en helt sentral rolle i både faglig, sosial og emosjonell utvikling, og dette gjenspeiler seg i forskning gjort både nasjonalt og internasjonalt. Bø og Hovdenak (2011) sin forskning knyttet til elevers opplevelse av betydningen av lærer-elev-relasjonen i videregående skole, viser at elevene selv anser en god relasjon som et fundament for deres faglige utvikling. Internasjonalt sett fant Krane, Karlsson, Ness og Kim (2016) i sin litterære studie at man kan se en sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen, elevenes psykiske helse, opplevelse av selvverd og frafall i den kanadiske videregående skolen. Bergin og Bergin (2009) fant i sin studie om tilknytningens rolle i klasserommet at lærer-elev-relasjonen spiller en stor rolle i barns utvikling av sosial kompetanse. Sook-Jeong Lee (2007) sin studie av relasjonenes betydning for suksess i skolen i koreansk skole, viser de samme tendensene; det er sterk sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen, og både hvordan barn trives på skolen, og hvordan barn skårer på akademiske tester. Også O`Connor and McCartney (2007) sin forskning viser en slik sammenheng: Det er sammenheng mellom barns opplevelse av lærer-elev-relasjon, og hvordan de trives og presterer på skolen. På bakgrunn av denne forskningen kan man oppsummere med å hevde at relasjonene er viktig for både barns sosiale, faglige og emosjonelle utvikling, og det er gjeldende for barn over hele verden, uavhengig av kjønn, alder og sosial bakgrunn.

2.2.2 Relasjonenes betydning for utrygge barn

Bergin og Bergin (2009) fant i den samme studien som henviset til over, at barn som kommer inn i skolen med en form for utrygg tilknytning til sine foreldre, skårer dårligere på all testing av akademiske ferdigheter. I tillegg er de mindre nysgjerrig og utforskende enn trygge barn. Forfatterne peker også på funn knyttet til sosiale ferdigheter, der utrygt tilknyttede barn ser ut til å ha færre venner og dårligere kvalitet på sine vennskap enn andre barn, samt at atferdsvansker er mer vanlig blant disse barna enn andre. Videre peker de også på konsekvenser med emosjonell regulering for utrygge barn, ved å enten undertrykke følelser, eller å uttrykke dem på en måte som for andre kan virke overdrevne (Bergin & Bergin, 2009). Dette, i tillegg til det faktum at 1 av 3 barn som kommer inn i norsk skole har en form for utrygg tilknytning til minst en av sine foreldre, legitimerer hvorfor det er så viktig at nettopp disse barna, og deres møte med skolen, tematiseres (Bergin & Bergin, 2009, p. 155; Drugli, 2012). En nærmere redegjørelse av barns tilknytning til foreldre kommer senere i teorikapitlet.

Forskning viser at en nær og trygg lærer-elev-relasjon kan sies å være spesielt viktig for de utrygge barna, på grunn av viktigheten av å oppleve nærhet, omsorg og varme fra *noen*, når foreldrene ikke gir dem det (Bergin & Bergin, 2009; Krane et al., 2016). Howes og Ritchie (1998) sin studie av utrygge barn sin tilknytning til lærere i en terapeutisk førskole, viser at barn knytter seg til sin lærer så lenge de får tid og rom nok til å skape tillit til læreren. Studien viser også at det var de barna som kom inn i skolen med dårligst tilknytning til sine foreldre, som knyttet seg sterkest til sin lærer. Selv om alle utrygge barn dermed ideelt sett skulle stått i den næreste lærer-elev-relasjon av dem alle, betyr det ikke at de gjør det. Bergin og Bergin (2009) hevder at lærere har en tendens til å møte de utrygge barna med større grad av negativitet og håpløshet enn andre barn, på grunn av atferd mange lærere synes det kan være vanskelig å håndtere. Forskning viser blant annet sammenheng mellom et konfliktfylt forhold mellom lærer og elev og atferdsvansker (Marengo et al., 2018; Puolo, 2017).

All forskning som er henviset til over, viser både *at* og til dels *hvorfor* en nær og trygg lærer-elev-relasjon er så viktig for de utrygge barna som kommer inn i skolen. Et sentralt spørsmål videre er *hvordan* denne relasjonen kan bygges, noe Jordet hevder det mangler forskning på (Jordet, 2020, p. 228). Det legitimerer relevansen for min oppgave ytterligere, men samtidig vil jeg trekke frem noen elementer i denne relasjonsbyggingen som jeg fant i mitt litteratursøk. Forskning viser sammenheng mellom god klasseledelse og relasjonsbygging, gjennom at god klasseledelse skaper trygghet, forutsigbarhet og tillit (Beaty-O´Ferrall et al., 2015; Donohue et al., 2003). Videre viser forskning sammenheng mellom gode lærer-elev-relasjoner, og lærerens samarbeid med andre rundt eleven, uten at eleven er direkte involvert. Det kommer frem at skole-hjem-samarbeidet har innvirkning på lærer-elev-relasjonen gjennom hjemmets store påvirkningskraft på elevenes perspektiv på skolen og lærerne (Heath et al., 2015; Nordahl, 2000). Videre viser også forskning hvordan et såkalt *profesjonelt læringsfelleskap*, altså et kollegium som bygger på samarbeid, gode relasjoner, felles verdier og lojalitet, har innvirkning på barnas læring, trivsel og relasjoner i skolen (Lingo et al., 2011; Thompson et al., 2004; Vangrieken et al., 2015). Hvordan disse samarbeidene kan bygges, kommer jeg tilbake til senere i teorikapitlet.

Jeg vil videre trekke frem to masteroppgaver, som er mer spesifikt knyttet til lignende problemstilling for denne oppgaven. En masteroppgave skrevet av Nora N. Vatne tematiserer læreres erfaringer med relasjonsbygging i møte med barn med

tilknytningsvansker. Funnene i Vatnes oppgave viser at det viktigste lærere kan gjøre i relasjonsbyggingen til barn med tilknytningsvansker, er å skape trygghet gjennom forutsigbare rammer, vise at man ikke gir seg, og samarbeide med foresatte (Vatne, 2014). I Torill Ø. Wiker sin masteroppgave om tiltak i skolen for elever med tilknytningsvansker, blir vektleggingen av relasjonen mellom lærer og elev trukket frem som grunnleggende for utvikling. Videre blir lærerens evne til å tolke barnets verbale- og nonverbale signaler, lærerens evne til å hjelpe barnet med å forstå og regulere sine følelser, og lærerens evne til å skape og opprettholde samarbeid med hjemmet trukket frem som sentralt i tilretteleggingen (Wiker, 2009). Tidligere masteroppgaver er ikke fagfellevurdert, og kan dermed ikke ansees som fullverdig forskningslitteratur på et fagfelt. Jeg velger likevel å inkludere det her, i henhold til å styrke påliteligheten for min oppgave, som jeg kommer tilbake til under i metodekapittelet.

2.3.0 Teoretisk perspektiv på barns utrygghet

Det er et bredt spekter av årsaker som kan skape utrygghet i et barn, og de kan oppstå på alle arenaer et barn deltar på. En tendens er derimot ganske tydelig; det handler *oftest* om vanskelige relasjoner til menneskene rundt dem. Noen barn blir utsatt for mobbing, andre barn har vokst opp i hjem der alt føles utrygt, og noen har møtt på andre voksenpersoner som har gjort dem vondt i løpe av sine få leveår (Drugli, 2012, p. 25). Willard W. Hartup (1989) skiller mellom to typer relasjoner barn står i; vertikale- og horisontale relasjoner. Vertikale relasjoner er relasjoner til mennesker som har større sosial makt og kunnskap enn en selv, som i denne sammenhengen først og fremst er foreldre, lærere, og andre voksne som barn har en i relasjon til. Blant alle relasjonene et barn står i, er det den vertikale relasjonen til foreldre som har størst betydning for et barns utvikling (Bowlby, 1982).

2.3.1 Tilknytning

Begrepet *tilknytningsvansker* blir brukt som et slags paraplybegrep for barna som opplever utfordringer i danningen av nye relasjoner, på grunn av sine tidligere erfaringer med nære relasjoner. Tilknytningsvansker er uløselig knyttet til teorien om tilknytning. Den dreier seg om hvordan tilknytning til primære omsorgsgivere har påvirkning på et barns utvikling, og ble utviklet av psykiatrier og psykoanalytiker John Bowlby, i samarbeid med blant andre Mary Ainsworth, gjennom siste halvdel av 1900-tallet (Bretherton, 1992). Bowlbys forskning har gjort han til en av dem som har hatt størst innvirkning på det psykologiske fagfeltet. Forskningen Bowlby og Ainsworth gjorde sammen baserte seg i stor grad på observasjoner av barns atferd og atferdsendringer i nærvær og fravær av mor (Bowlby, 1982, p. 3).

Ainsworth (1979) videreutviklet og forsket videre på det samme feltet, og kom etter hvert frem til tre ulike tilknytningsmønstre mellom mor og barn; trygg tilknytning, utrygg ambivalent tilknytning og utrygg unnvikende tilknytning. I senere tid har det blitt lagt til en fjerde form for tilknytning; utrygg desorganisert tilknytning, som man først og fremst ser i barn som har blitt utsatt for grov omsorgssvikt, vold og misbruk av sine nærmeste. Barn *med trygg tilknytning* baserer seg på en forståelse av at barnet stoler på at de foresatte er tilgjengelig, kjærlig og gir omsorg ved behov, og at barnet dermed tør å utforske verden, i full visshet om at forelderen er der når de kommer tilbake. Disse barna søker nærhet til forelderen når de føler seg utrygge, og dette vil tilfredsstille deres behov for trygghet. I Ainsworth (1979, p. 932) sin forskning dreide dette seg om barn som anerkjente mor sin tilstedeværelse når hun var i rommet, og når hun kom tilbake.

Utrygg ambivalent tilknytning dreier seg om barn som er konstant engstelig og nærhetssøkende, uten at dette hjelper dem mot følelsen av økt trygghet. I Ainsworth (1979, p. 932) sin studie karakteriseres dette som at barn som alltid søkte kontakt med mor, ble stresset når mor forlot rommet, og når mor kom tilbake igjen var barna ambivalent mot mor; de søkte kontakt, men holdt på samme tid avstand. En annen form for utrygg tilknytning som Ainsworth identifiserte, var *utrygg unngående tilknytning*. Barna med en slik tilknytning unngår nærhet og nære relasjoner som en forsvarsmekanisme mot frykten for å bli avvist. De unngår å søke trøst og trygghet, og prøver å dekke over behovene sine. Disse barna viste lite eller ingen oppmerksomhet mot mor, eller fraværet av henne, i følge Ainsworth sin studie. Den fjerde og siste formen for tilknytning i ABCD-modellen er *utrygg desorganisert tilknytning*, og ble tilføyd til modellen noen år senere (Main & Solomon, 1986). En slik form for tilknytning vil føre til at barnet uttrykker tvetydige og motsetningsfylte signaler, som kan fremstå kaotiske og vanskelige å forholde seg til. Barn med desorganisert tilknytning kommer ofte fra hjem der de har blitt utsatt for grov omsorgssvikt eller mishandling, eller med alvorlig syke foreldre (Brandtzæg et al., 2016, p. 102)

Å være i en utrygg sinnstilstand over tid kan ha store konsekvenser både for barnets utvikling, og for relasjoner til andre mennesker livet ut. Når det gjelder Barns utrygghet som resultat av utrygg tilknytning til foreldre, viser litteratur til at foreldre som hadde utrygg tilknytning i oppveksten, har en større sannsynlighet for å danne utrygg tilknytning til sine barn (Kvello, 2015, p. 53). Kvello (2010, p. 99) viser også til at utrygg tilknytning kan ha konsekvenser emosjonelt sett; det er knyttet til negative emosjoner som sinne, frykt og tristhet, og reguleringen av slike følelser. Rye (2007, p. 182) peker også mot den samme tendensen; om konsekvensene av utrygg tilknytning får fritt spillerom i barneårene uten endring, kan det skape uheldige konsekvenser senere i livet.

2.3.2 Konsekvenser av utrygghet

Barn som de første leveårene opplever at foreldrene ikke tar deres behov for omsorg og emosjonell støtte på alvor, vil utvikle et selvbilde på at deres behov ikke er verdt å ta hensyn til, og et bilde av andre som ikke verdt å stole på (Jordet, 2020, p. 107). Når barn opplever at de som skal stå dem nærmest og dekke deres grunnleggende behov, ikke gjør det, vil dette for de fleste føre til at de mister troa på at andre kan hjelpe dem (Schibbye, 2010, p. 132). Begrepene *indre arbeidsmodeller*, *minnespor* og *følelsseskjema* benyttes i pedagogisk og psykologisk litteratur som ulike navn på samme konsept, men på bakgrunn av at det er begrepet *indre arbeidsmodeller* som har mest solid fotfeste i litteratur og forskning, er det det begrepet som vil bli brukt i denne oppgaven. Indre arbeidsmodeller dreier seg om hvordan tidligere relasjonelle erfaringer lagres som en modell i hjernen, og påvirker hvordan man føler og tenker om seg selv og sin verdi, og videre hvordan man tenker, føler og handler i møte med nye mennesker og i etableringen av nye relasjoner (Jordet, 2020, p. 196). Lignende definisjon går igjen i annen litteratur (Bowlby, 1996; Drugli & Nordahl, 2013; Fallmyr, 2020; Jordet, 2020; Kvello, 2010). Barns erfaringer i relasjonen til sine foreldre har størst innvirkning på deres indre arbeidsmodeller (Kvello, 2015, p. 86). I dette ligger det imidlertid et lysglimt; de indre arbeidsmodellene kan derimot endres (Jordet, 2020, p. 197).

Følelshåndtering og -regulering kan defineres som evnen til å oppdage, forstå og reagere hensiktsmessig på følelser (Fallmyr, 2020, p. 55). Slike ferdigheter utvikles hele livet, men

barn har et spesielt stort behov for hjelp til å tilegne seg disse ferdighetene, noe foreldre står i en særegen posisjon til å hjelpe barn med. Utrygge barn kan ha lite eller dårlige erfaringer med hjelp av sine foreldre til følelshåndtering og -regulering (Fallmyr, 2020, p. 153). Dette fører til et smalere toleransevindu, definert som sonen der individer reagerer med hensiktsmessige følelser på det de blir utsatt for. Barn med et smalere toleransevindu vil være mer sårbar for stress og avvising, og vil dermed kunne reagere med følelser og følgende atferd som for andre kan fremstå uforståelig (Fallmyr, 2020, p. 145).

De indre arbeidsmodellene og utfordringer med å håndtere følelser er noe barnet med stor sannsynlighet vil ta med seg inn i skolen, og dermed påvirke hvordan barnet forholder seg til lærere og medelever. Hvis utryggheten har oppstått som resultat av relasjoner utenfor skolen, eksempelvis i tilknytningen til foreldre, er det ikke slik at utryggheten forsvinner bare fordi barnet plasseres i en tryggere ramme, noe skolen i så fall kan sies å være (Bombèr, 2007). I møte med skolen vil disse erfaringene kunne ha store konsekvenser; både når det gjelder faglig, sosial, relasjonell og emosjonell utvikling, og mange av disse konsekvensene er eksemplifisert under *2.0 tidligere forskning* (Bergin & Bergin, 2009; Marengo et al., 2018; Puolo, 2017). Bomber (2007) og Schibbye (2010) bekrefter en lignende forståelse gjennom sin litteratur, ved å påpeke de mange konsekvensene av utrygghet og dårlige relasjoner. I sammenheng med lærer-elev-relasjonen som sentral faktor for økt trygghet for disse barna, og den videre sammenhengen mellom denne relasjonen, klasseledelse og samarbeid med andre, ansees det videre som naturlig å gå inn i essensen i disse faktorene.

2.4.0 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Jeg har så langt i teorikapittelet greid ut om ulike faktorer som har skapt barns utrygghet, i tillegg til konsekvenser gjennom livet generelt, og i møte med skolen. Med andre ord; et ganske negativt perspektiv på hva som kan skje hvis utryggheten får fritt spillerom. I dette ligger der et lysglimt; det finnes håp for endring. Skolen, og mer spesifikt lærerne, står i en særstilling når det gjelder å skape positive forandringer for de utrygge barna; det er få mennesker utenfor familien som er tettere på, og som tilbringer mer tid med et barn enn læreren (Bombèr, 2007; Evans, 2006). Jeg vil i det følgende presentere Bronfenbrenners bioøkologiske modell, dens relevans for utrygge barn, og vil i lys av modellen trekke frem noen sentrale systemer som kan sies å spille en rolle i læreres relasjonsbygging til utrygge barn.

Uri Bronfenbrenner var en russisk-amerikansk utviklingspsykolog, og har fått godt fotfeste innenfor det utviklingspsykologiske fagfeltet gjennom den *bioøkologiske teorien og modellen*. Teorien baserer seg på en forståelse av at individ og miljø står i en kontinuerlig prosess der de påvirker hverandre, og gjennom modellens fire, senere fem nivå, vises det hvordan ulike faktorer i et individ sitt miljø kan påvirke den enkelte (Rønningen, 2003, p. 58). Mikrosystemet består av individet selv, og alle instanser i dets nærmiljø; eksempelvis familie, skole, barnehage, jobb og fotballag. Mesosystemet omhandler samspillet og relasjonen mellom alle deler av mikrosystemet, altså relasjonen mellom individet og alle i nærmiljøet, samt relasjonen mellom de ulike systemene på mikronivå. Det kan eksempelvis være relasjonen mellom foreldre og skole og relasjonen mellom foreldre og fotballag (Rønningen, 2003, p. 58). Eksosystemet dreier seg om nivået av modellen der individet selv ikke er direkte involvert, men som allikevel kan påvirke den enkelte, som for eksempel politiske beslutninger, både på kommunalt og nasjonalt nivå. Ytterst i modellen

ligger makrosystemet, som dreier seg om overordnede lovverk, normer og verdier. I senere tid har Bronfenbrenner lagt til et femte nivå av modellen, kronosystemet, som skal tydeliggjøre et tidsperspektiv i individers påvirkning og utvikling (Helsedirektoratet, 2015).

Kort sagt kan man si at kjernen i Bronfenbrenner modell er at alle individer og systemene rundt, står i et forhold til hverandre, og påvirker hverandre gjensidig. I sammenheng med utrygge barn, betyr det at alle systemene må spille på lag for å møte barns utrygghet på en så bra måte som mulig. I lys av hvordan de ulike systemene har så stor påvirkning på et barn, vil jeg i det følgende trekke frem tre ulike faktorer som kan spille en rolle i læreres relasjonsbygging til de utrygge barna.

2.4.1 Lærerens kompetanse

Jordet hevder også at det finnes en stor overvekt av forskning og litteratur på *hvorfor* relasjonen er viktig, men ikke like mye på *hvordan* relasjonen til de utrygge barna kan bygges. Nettopp det forskningsfeltet har denne oppgaven som hensikt å styrke, men jeg vil likevel trekke frem noen sentrale prinsipper som man kan si ligger til grunn for relasjonsbyggingen i møte med de utrygge barna. Jeg har allerede under *2.0 tidlige forskning* trukket frem at trygge og nære lærer-elev-relasjoner har sammenheng med god klasseledelse (Beaty-O´Ferrall et al., 2015; Donohue et al., 2003) og skole-hjem-samarbeid (Heath et al., 2015; Nordahl, 2000) og kollegialt samarbeid (Lingo et al., 2011; Thompson et al., 2004; Vangrieken et al., 2015). Videre vil jeg trekke frem noen prinsipper som tematiseres i litteratur knyttet til *hvordan* man som lærer benytter seg av disse faktorene som bidrag i relasjonsbyggingen til utrygge barn.

Drugli (2012, p. 45) definerer relasjonskompetanse som «evnen til å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, ved å ivareta den andres interesser i samhandlingen. Videre trekker hun frem at det handler om evnen til å se seg selv, og sine følelser og reaksjoner utenfra. De indre arbeidsmodellene kan endres, og læreren står i en sentral rolle for å få dette til (Bergin & Bergin, 2009). Læreren er blant dem som bruker aller mest tid med et barn, og derfor en enorm påvirkningskraft på barns utvikling (Evans, 2006). Jordet (2020, p. 197) peker på hvordan lærere gjennom «trofast arbeid over tid» kan skape forandring for de utrygge barna, ved at de får nye og andre opplevelser av sin verdi, sine behov, og tillitsfulle voksne. Fallmyr trekker i sin bok om følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen frem at noe av det aller viktigste lærere gjør i møte med elever de ikke kan identifisere seg med, og som vekker negative følelser, er å virkelig forsøke og forstå eleven, og hva utfordringene har utgangspunkt i (Fallmyr, 2020, p. 37).

Drugli trekker frem en klar struktur for skoledagen, tydelige og forutsigbare overganger, klare og tydelige regler og følgende konsekvenser og rosing av positiv atferd som viktig i klasseledelsen (Drugli, 2012, p. 103). Hun trekker videre frem prinsipper som bør ligge til grunn i møte med den enkelte elev; bruk av varme og sensitivitet, interesse, anerkjennende kommentarer, og bruk av kroppsspråk og blikk for å vise at man faktisk bryr seg, og poengterer hvordan man som lærer virker som et forbilde for barna i hvordan man møter hverandre. Bombèr (2007) poengterer mange av de samme momentene i møte med utrygge barn; klare rammer, forutsigbarhet, regler og konsekvenser, og legger til viktigheten av å gi de utrygge barna tid, og å møte dem med tålmodighet. Videre er også en sentral del av klasseledelsen hvordan man legger til rette for et godt læringsmiljø. Drugli (2012, p. 101) hevder at det inkluderer å jobbe for å skape relasjoner mellom elevene, hvordan man håndterer ulik form for elevatferd, og krenkelser mellom elevene.

2.4.2 Skole-hjem-samarbeid

Samarbeid med andre blir også i forskning trukket frem som sentralt i læreres relasjonsbygging med utrygge barn. Lærerens fokus på skole-hjem-samarbeidet kan brukes som en ressurs i relasjonsbyggingen med elevene, og det er dermed naturlig å tematisere hva som kjennetegner et slikt samarbeid. Nordahl (2007) fremmer i sin bok om skole-hjem-samarbeidet sitt perspektiv på det gode samarbeidet. Han trekker frem det å virkelig kjenne hverandre som en viktig forutsetning for et godt samarbeid. Videre peker han på tre nivåer i skole-hjem-samarbeidet; god utveksling av gjensidig informasjon om forhold som angår barnet, dialog og drøfting som må ha enighet som mål, og begge parters medvirkning på skolens praksis (Nordahl, 2007, p. 27). De samme tre nivåene for samarbeid kommer også frem gjennom Lillejord, Manger og Nordahl (2010). Også Bombør (2007, p. 255) trekker frem mange av de samme elementene med skole-hjem-samarbeidet, med viktigheten av den gode dialogen som det aller mest sentrale i møtet mellom partene. Slik kan lærerne benytte hjemmet som en ressurs til informasjon om barnet, og hjemmet kan bygge opp om barnets relasjon til læreren. Det er derimot viktig å påpeke at det er andre faktorer som spiller inn på hjemmets opplevelse av skole-hjem-samarbeidet enn hva læreren direkte bidrar med, som for eksempel deres eget utdanningsnivå og sosiale status (Nordahl et al., 2010).

2.4.3 Kollegialt samarbeid

I tillegg til skole-hjem-samarbeidet, blir også kollegialt samarbeid trukket frem i litteratur som sentralt for at den enkelte lærer skal kunne fremme en positiv relasjon til den enkelte elev, også når det gjelder de utrygge barna. Nordahl med fler peker på kollegasamarbeid som «selve ryggraden» i pedagogisk praksis, gjennom at samarbeidet er en hel sentral faktor for å skape utvikling (Nordahl et al., 2010, p. 229). De trekker særlig frem diskusjon i fellesskap som viktig, slik at alle kan bidra i å skape det felles verdi- og praksisgrunnlaget for skolen. Drugli trekker også frem at det er helt sentralt at lærere står i en konstant dialog, slik at de er enige om rammer, regler, og konsekvenser, fordi det skaper forutsigbarhet for elevene (Drugli, 2012, p. 103). Knyttet til samarbeid mellom lærere, trekker Uthus (2020) frem hvordan slikt samarbeid kan bidra til utveksling av ulik kompetanse. Mer spesifikt retter hun søkelys mellom samarbeid mellom spesialpedagoger og andre pedagoger, og definerer dette samarbeidet som essensielt for å sikre at man møter det store elevmangfoldet (Uthus, 2020, p. 45).

2.5.0 Spesialpedagogisk arbeid i møte med utrygge barn

Det ligger innenfor spesialpedagogikkens fagfelt å tematisere hvilke perspektiver som ligger til grunn i møte med de utrygge barna. Jeg vil i det følgende presentere anerkjennelse og omsorg som to helt sentrale perspektiver i møte med utrygge barn.

2.5.1 Anerkjennelsen

Den tyske professoren og filosofen Axel Honneth er kanskje aller mest kjent for sin anerkjennelsesteori (Zurn, 2015). Teorien går i hovedsak ut på hvordan anerkjennelse kan sies å være selve grunnlaget for det gode liv; vi mennesker trenger å stå i relasjoner til andre mennesker der vi opplever anerkjennelse, for å kunne leve frie og vellykkede liv (Jordet, 2020, p. 24). I begrepet anerkjennelse legger Honneth «det å bli sett og bekreftet som det mennesket man er» (Honneth, 2008, p. 121). Anerkjennelse blir gjennom en slik

forståelse noe av det mest grunnleggende og viktigste et menneske kan oppleve. Jordet hevder at Honneths anerkjennelsesteori ikke har fått nok oppmerksomhet i dens betydning for pedagogikken og lærerprofesjonen, og mener at den kan benyttes i mye større grad enn den har gjort frem til i dag (2020, p. 26). Honneth sin forståelse av anerkjennelse foregår i tre ulike former; gjennom *kjærlighet*, *rettigheter* og *solidaritet*, og Jordet (2020) presenterer hvordan disse formene for anerkjennelse kan sees i skolen

Kjærlighet – handler kort sagt om et menneskes opplevelse av omsorg, varme og nærhet i møte med andre mennesker (Honneth, 2008, p. 104). Kjærlighet blir dermed i den forstand blir dermed noe annet enn den tradisjonelle forståelsen av kjærlighet som romanse og seksuell tiltrekning. I et skoleperspektiv peker Jordet på at kjærlighet dreier seg om barns opplevelse av en nær og trygg lærer-elev-relasjon, der barnet opplever at læreren ser, lytter, forstår, aksepterer og undrer seg over det gjennom det som kalles den bekræftende strategien. Det handler om at barna opplever å møte en lærer som er nysgjerrig, som vil være sammen med dem, som forsøker å sette seg inn i deres situasjoner, som tåler dem, alle deres følelser, og som hjelper dem i å skape mening i disse (Jordet, 2020, p. 229).

Rettigheter – handler om å bli anerkjent som et likeverdig menneske gjennom å ha de samme rettighetene som andre (Honneth, 2008, p. 118). I skolen dreier det seg om å aktivt gå inn for å oppfylle barns rettigheter, og samtidig sørge for at man behandler alle barn med den samme respekten på grunn av sin ukrenkelige verdi. Jordet (2020, p. 258) trekker frem FNs barnekonvensjon, og prinsippet om barns beste (artikkel 3), og barns rett til å bli hørt (artikkel 12), samt Opplæringsloven (1998). Opplæringsloven (1998) inneholder en rekke rettigheter som alle barn og lærlinger i skolen har, og inkluderer blant andre barns rett til tilpasset opplæring (§ 1-3), barns rett til spesialundervisning (§ 5-1), barns rett til sosial tilhørighet (§ 8-2), barns rett til et godt og trygt skolemiljø (§ 9A-2), barns rett til å ikke bli utsatt for mobbing, vold, diskriminering og trakassering (§ 9A-3), og barns rett til at ansatte melder ifra ved mistanke om at noen av disse blir brutt (§ 9A-4).

Solidaritet – handler om å oppleve at en selv og sine egenskaper blir sosialt verdsatt og ønsket i fellesskapet (Honneth, 2008, p. 130). Jordet trekker frem at det i skolen dreier seg om at barnet opplever et læringsfellesskap det og dets egenskaper og ferdigheter er ønsket, og at det opplever å ha noe å bidra med. I skolesammenheng er det viktig å påpeke at det dreier seg om en slik opplevelse i møte med hele fellesskapet, ikke bare i møte med enkeltpersoner; som for eksempel bare læreren, eller enkelte medelever (Jordet, 2020, p. 276). Læreren står derimot i en særstilling i å gå fram som forbilde i det å møte barn med en slik innstilling, og forskning viser at barn i skolen bruker læreren som forbilde (Bergin & Bergin, 2009).

Den norske psykologen Anne Lise Løvlie Schibbye (2010) er kjent for sin interesse for relasjoner, og selv om hun har mesteparten av sin praksis i det psykologiske fagfeltet, kan mange av de samme prinsippene overføres til alle menneskemøter. Det kan legitimeres, spesielt med tanke på at psykolog/terapeut-pasient-relasjonen, i likhet med lærer-elev-relasjonen, er en vertikal relasjon, med én profesjonsutøver, og én profesjonsmottaker, etter Hartups defensjon (Hartup, 1989). Schibbye (2010) trekker, i likhet med Honneth, frem den store kompleksiteten i begrepet *anerkjennelse*, og påpeker at det ligger en mye dypere betydning til grunn enn det som blir brukt i dagligtalen. Hun definerer anerkjennelse som et resultat av flere deler; lytte, forstå, akseptere, tolerere, og bekrefte (Schibbye,

2010, p. 241). I møte med barn vil det å lytte handle om å gi rom og tid til barnets utsagn, og å aktivt og emosjonelt sett ta innover seg det barnet sier. Å forstå dreier seg om å sette seg inn i barnets perspektiv, og å forsøke og forstå opplevelser og følelser fra barnet sin side. Å akseptere og tolerere definerer Schibbye som å gi barnet rett til å føle på, og leve med, de følelsene som det kjenner på. Å bekrefte blir trukket frem som den umiddelbare responsen som blir gitt barnet, som beviser at man har lyttet, forstått, akseptert og tolerert det barnet har uttrykt (Schibbye, 2010, p. 251).

2.5.2 Omsorg

Feminist, pedagog og filosof Nel Noddings har gjennom sin lange karriere vært en pioner for «caring», oversatt til norsk som omsorg, og dens rolle innenfor pedagogikk- og utdanningsvitenskap (Stone, 2018). Hun anser evnen til å både vise omsorg og ta imot omsorg som grunnleggende iboende i alle mennesker. Videre hevder hun at begge disse prosessene er aktive prosesser, der man bevisst må gå inn for å både gi og ta imot omsorg (Colnerud, 2006, p. 35). Noddings forståelse av begrepet omsorg hviler på en ide om at omsorgen oppstår i møte mellom mennesker, altså i relasjonen, og hun peker videre på at omsorg i møte mellom lærer og elev er helt nødvendig for å skape en relasjon imellom dem (Noddings, 2012). Kjernen i omsorgen hevder Noddings dreier seg om å ha fullt fokus på den andre i omsorgsgivingen, og hva den andre har behov for, fremfor å fokusere på hvordan man selv ville blitt møtt om man hadde byttet roller. I skolesammenheng peker Noddings på noen prinsipper som må ligge til grunn for at relasjonen mellom lærer og elev kan sies å være preget av omsorg; å lytte, å tenke, å skape et omsorgsfokusert miljø, og å skape et moralsk miljø (Noddings, 2012, p. 773).

Å lytte defineres som å etterspørre og uoppfordret fange opp elevenes tanker, meninger og behov, slik at man bedre kan legge til rette for dem. Å tenke handler om å ta innover seg, reflektere rundt og sette seg inn i andres situasjon og følelser, og videre møte barn med dialog, i det Noddings påpeker at nettopp dialog er et grunnlag for omsorg. Å skape et omsorgsfokusert miljø dreier seg om at læreren skaper et klassemiljø der alle etterstreber å være god med hverandre, og der man snakker åpent om følelser, gode og dårlige handlinger, og der man lærer barna å sette seg inn i hverandres perspektiv. Noddings trekker frem at å skape et slikt miljø ikke kommer i tillegg til alle oppgaver og roller en lærer skal fylle, men heller kan sies å danne grunnlaget for alle andre oppgaver og roller (Noddings, 2012). Å skape et moralsk miljø hevder Noddings er å sette moral tilbake på dagsordenen, der den faktiske kunnskapen blir verdsatt over test-resultater, og der det å være et godt menneske blir anerkjent som viktigst av alt, både på skolen og i livet generelt. Noddings (2012, p. 775) problematiserer møtet mellom omsorgens kompleksitet og lærerens tid og kapasitet til å møte alle barn med den samme omsorgen, og peker på faren for at læreren kanskje må prioritere å gi omsorg til noen elever, på bekostning av andre.

3.0.0 Metode

I følgende kapittel vil jeg presentere og begrunne oppgavens metodiske tilnærming. Jeg vil begrunne og drøfte hele forskningsprosessen fra start til slutt, før jeg avslutningsvis vil drøfte hvordan jeg mener jeg har sikret kvaliteten i studien, samt hvordan jeg har forholdt meg til etiske retningslinjer i forskningen.

3.1.0 Kvalitativ forskningsmetode

Et av de mest sentrale spørsmålene i valg av forskningsmetode er knyttet til hvilken metode som best kan besvare den valgte problemstillingen. Kvalitativ og kvantitativ metode skiller seg i stor grad fra hverandre både når det gjelder innsamling av data, forskerens rolle, og analyse av disse dataene (Kleven & Hjordemaal, 2018, p. 21). Der en kvantitativ metode vil bevege seg på overflaten i et bredt materiale i et forsøk på å kunne generalisere kunnskap, vil kvalitativ metode bevege seg i dybden på et smalere materiale, med hensikt om å få ut kunnskap som kvantitativ metode ikke gir (Gleiss & Sæther, 2021, p. 30). Et viktig element i å gjennomføre en studie med en kvalitativ tilnærming er at det subjektive anerkjennes som en verdifull kilde til kunnskap (Balsvik & Solli, 2018, p. 22). Problemstillingen for denne oppgaven omhandler *relasjonsbygging i møte med de utrygge barna*, og med det som utgangspunkt anså jeg det som hensiktsmessig å velge en metode som kunne eksemplifisere denne relasjonsbyggingen. Valget falt derfor på kvalitativ forskningsmetode.

3.2.0 Kvalitativt forskningsintervju

Innen kvalitativ tilnærming i forskning finnes det flere ulike metoder man kan ta i bruk, der ulike metoder vil belyse og gi kunnskap om ulike sider av en gitt tematikk. Metoden for datainnsamling som er valgt for denne studien er intervju. Det er delvis begrunnet i egnethet for problemstillingen, og delvis begrunnet i egne interesser. Gleiss og Sæther (2021, p. 78) påpeker at intervju er en velegnet metode når man vil ha tilgang til menneskers erfaringer og tanker knyttet til ulike tematikker. Halvorsen (2018, p. 137) sier at intervju er relevant å bruke når man vil ha tak i perspektiver til noen som har førstehåndkunnskap til det man vil undersøke. På bakgrunn av dette anser jeg intervju av lærere som velegnet for denne studien, da man gjennom intervjuene kan få innsikt i læreres førstehåndkunnskap- og erfaringer knyttet til å bygge relasjoner med utrygge barn i skolen.

Intervju kan utformes og gjennomføres på ulike måter; i grupper eller individuelt, og med ulik grad av struktur (Gleiss & Sæther, 2021, p. 79). For denne studien har jeg valgt individuelle, semistrukturert intervju. Bakgrunnen for valget om å gjennomføre intervjuene individuelt ligger i at jeg ikke anser styrkene for gruppeintervju som relevant for fokuset i min studie. Jeg er opptatt av enkeltlæreres erfaringer og tanker knyttet til relasjoner og relasjonsbygging til utrygge barn i skolen, og sånn sett vil jeg heller anse det som en styrke at intervjuene gjennomføres individuelt. Slik blir ikke informantene farget av hverandre, og slik kan jeg skape et så bredt og særegent materiale som mulig innenfor et smalt felt. I tillegg er det også viktig å presisere at jeg fra start hadde et ønske om å intervju lærere ved ulike skoler, noe jeg også har gjort, og slik kunne en mulig konsekvens av å gjennomføre intervjuet som gruppe vært at de rammene hadde lagt sperrer på hvor åpne og ærlige informantene ville vært.

3.2.1 Forskerrollen i kvalitative intervju

Gleiss og Sæther (2021) hevder at å gjennomføre kvalitative intervju stiller vesentlig større krav til bevissthet rundt forskerrollen enn kvantitativ metode gjør. På bakgrunn av at jeg aldri før hadde stått i rollen som forsker i direkte møte med mennesker, fant jeg stor hjelp i å lese meg opp på litteratur som omtalte forskerrollen i kvalitative intervju. Gleiss og Sæther (2021, p. 51) trekker frem det asymmetriske maktforholdet som oppstår i møte mellom informant og forsker, ved at forskeren er den som sitter på makten til å fortolke en annens stemme. Postholm (2010, p. 148) trekker frem at en god kvalitativ forsker er sensitiv for risikoen informantene utsettes for. Bevissthet rundt egen rolle som forsker var derfor noe jeg fant stor hjelp i å ta med meg inn både i utarbeidelsen av informasjonskriv, intervjuguide, samt selve intervjuene. For meg innebar dette en bevissthet rundt å framstå takknemlig og høflig, unngå å stille for personlige spørsmål, samt å være nøye med å overholde prinsippene om anonymitet og konfidensialitet. Hva jeg legger i det, kommer jeg inn på senere i metodekapittelet.

3.3.0 Vitenskapsteoretisk landskap

Postholm og Jacobsen (2018, p. 92) hevder at å være klar over vitenskapsteoretiske utgangspunkt er sentralt i all forskning. De begrunner dette med at å plassere den valgte metoden innenfor et vitenskapsteoretisk landskap er nødvendig for å finne ut hvorfor og hvordan det man finner ut kan kalles vitenskapelig kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 45). Min studie, med intervju som metode, kan plasseres innenfor en sosialkonstruktivistisk kontekst, med fenomenologi som forskningsdesign. Sosialkonstruktivismen kommer fra konstruktivisme, som baserer seg på en forståelse av at det ikke finnes en fast, objektiv virkelighet, men at hvert enkelt menneske konstruerer sin egen forståelse av virkeligheten, og at denne forståelsen blir den sanne virkeligheten for den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 49). Dermed finnes det heller ingen fast kunnskap; kunnskap er noe vi mennesker aktivt skaper i møte med verden rundt oss, og mennesker i den. Nettopp faktoren med at vår forståelse av virkeligheten og kunnskap skapes i samhandling med andre er opphavet til sosialkonstruktivismen (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 50). Å plassere denne forskningen innenfor dette vitenskapsteoretiske landskapet legitimerer at det som kommer frem i intervjuene kan ansees som verdifull kunnskap, fordi forståelsen som skapes mellom meg som forsker og mine informanter, kan kalles nettopp kunnskap.

En fenomenologisk tilnærming i forskning dreier seg om å hente ut en dypere mening fra andre menneskers erfaringer (Thagaard, 2013, p. 40). Christoffersen og Johannessen (2012, p. 99) er enig i denne definisjonen når de sier at fenomenologi i forskning er «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelser av et fenomen». Hovedessensen i en fenomenologisk tilnærming er kort sagt å se verden gjennom andres øyne, og man tar utgangspunkt i en subjektiv forståelse, heller enn å strebe etter en objektiv forståelse av verden. Det er viktig å påpeke at selv om forskningen baserer seg på menneskers subjektive livsverden, betyr ikke det at forskningen ikke vil kunne ha verdi for andre mennesker. Postholm og Jacobsen (2018, p. 76) hevder at funnene i slik forskning kan generaliseres fordi de først og fremst er knyttet til spesifikke fenomener, som i dette prosjektet er *relasjonsbygging i møte med utrygge barn*, heller enn konteksten, som kan sies å være de konkrete lærerne og deres livsverden. Det er derimot en viktig faktor innenfor et konstruktivistisk vitenskapssyn at man aldri kan skille mennesket fra konteksten, og dermed kan man si at funnene kan gjøres relevant ved det samme fenomenet i en lignende kontekst. Dette utdypes nærmere under 3.6.0 Kvalitet.

3.4.0 Datainnsamling

3.4.1 Informantene

Rekruttering av informanter begynte etter at jeg hadde fått godkjenning fra NSD i februar 2022. Denne prosessen ble vanskeligere enn ventet. Mine daværende kriterier var basert på et såkalt strategisk utvalg, der informantene måtte ha solid erfaring i skolen generelt, samt erfaring med å jobbe med elever med tilknytningsvansker (Tjora, 2017, p. 130). Etter å ha brukt både min-, mine venners- og min families omgangskretser for å forsøke og finne informanter som møtte kriteriene, sto jeg der fortsatt uten resultater. Jeg gjorde flere forsøk ved å sende mail til rektorer ved noen skoler i Trondheim kommune, men som ventet var heller ikke det til hjelp. Jeg bestemte meg for at problemstillingen måtte endres, fordi uten informanter var min daværende problemstilling ikke brukbar. Etter denne endringen satt jeg igjen med tre informanter som alle møtte mitt daværende kriterium; solid erfaring med arbeid med barn i grunnskolen.

Alle informantene ble rekruttert gjennom min egen krets, og var derfor mennesker jeg hadde kjennskap til fra før. Min relasjon til alle informantene var av ganske lik art; en profesjonell relasjon som resultat av tidligere jobb og praksis. Relasjon mellom forsker og informant vil uansett påvirke intervjusituasjonen og kvaliteten på datamaterialet, i mulig positiv og mulig negativ forstand (Tjora, 2017). På bakgrunn av karakteristikken for vår relasjon, vil jeg hevde at vår kjennskap til hverandre hadde utelukkende positive konsekvenser; vi slapp å gå gjennom bli-kjent-fasen i forkant av intervjuet, noe som kan sies å være helt avgjørende for intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, p. 87). Vi hadde derimot ikke, slik jeg oppfatter det, en så nær relasjon at jeg anså det som en fare for at intervjuene skulle bli av en for personlig art, også satt i sammenheng med en intervjuguide med spørsmål som ikke kan karakteriseres som veldig personlige. Jeg tar likevel høyde for at informantene kan ha oppfattet det annerledes.

Utvalget av informanter endte opp med å være tre gode fortellere, med mange relevante erfaringer og med mye på hjertet. Jeg vil i det følgende kort presentere hver informant, der jeg har benyttet andre navn enn deres opprinnelige, for å bevare deres anonymitet. Amalie er i midten av 30-årene, utdannet allmennlærer, og har 12 års erfaring som faglærer og kontaktlærer i skolen. Inger er i slutten av 40-årene, er utdannet førskolelærer, men har jobbet hele sin yrkeskarriere i skolen, og har videreutdanning innen både pedagogikk og flere undervisningsfag. Rachel er i slutten av 30-årene, og er i likhet med Amalie utdannet allmennlærer, med mange års erfaring som faglærer og kontaktlærer på ulike skoler. Alle tre deler erfaringen med å gjennom sin karriere som lærere ha jobbet med et stort og bredt elevmangfold, inkludert elever som kan karakteriseres som utrygge.

3.4.2 Utforming av intervjuguide og prøveintervju

Utformingen av intervjuguide ble startet på i desember 2021, og ble fortsatt på og ferdigstilt i januar 2022. Da jeg aldri hadde laget en intervjuguide før, var det i starten utfordrende å vite hvor jeg skulle begynne. Jeg fant derimot god hjelp i å lese tidligere masteroppgaver, intervjuguider og litteratur om utforming av intervjuguide for å hente hjelp og inspirasjon, og etter samtale med veileder satt jeg igjen med en intervjuguide jeg tenkte hadde gode forutsetninger for å fungere godt for min oppgave. I utformingen la jeg til grunn prinsippet om å stille åpne spørsmål innenfor noen konkrete temaer, med bakgrunn i å unngå ledende spørsmål, men samtidig sørge for en viss konkretisering i for å kunne sammenligne intervjuene i ettertid (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 121). Videre

var jeg også opptatt av å ikke stille spørsmål som kunne oppfattes støtende, for personlige, eller som tester informantenes kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, p. 83). Jeg fant stor hjelp i å gjennomføre et prøveintervju med en person i min nærmeste omgangskrets som er utdannet lærer. Slik fikk jeg en forståelse av hvordan spørsmålene i intervjuguiden kunne tolkes og forstås, og jeg kunne dermed gjøre endringer der jeg så at det var nødvendig. Videre fikk jeg også min aller første erfaring med å være den som intervjuer, og ble blant annet bevisst på overgangen mellom ulike spørsmål, og hvilke og hvordan jeg best mulig kunne bruke utdypende spørsmål. Disse erfaringene tok jeg med meg inn i intervjuene for dette prosjektet.

3.4.3 Innsamling av data

Alle informantene valgte sin skole som sted for intervjuet, noe Gleiss & Sæther (2021, p. 92) påpeker at for mange lærere oppleves som en trygg og kjent arena. Jeg opplevde det som en fordel å ha kjennskap til informantene fra før. De påpeker videre at en relasjon mellom informanter og forsker er sentralt for at intervjusituasjonen skal oppleves som god for begge parter, og viser til at hvis partene ikke kjenner hverandre fra før, må denne relasjonen dannes i løpet av de første minuttene man tilbringer sammen, før selve intervjuet starter (Gleiss & Sæther, 2021, p. 88). Da jeg kjente informantene fra før, hadde vi allerede en relasjon, noe jeg opplevde skapte trygghet for oss begge. Jeg må selvfølgelig ta høyde for at mine informanter kunne oppleve det annerledes, men mitt inntrykk, basert på deres kroppsspråk og graden av åpenhet i intervjuet, er at de sitter igjen med det samme inntrykket som meg. I tillegg opplevde jeg også samtaledynamikken som god, noe jeg tenker at kan være et resultat av vår relasjon fra før.

I ettertid har jeg reflektert over at å gjennomføre intervjuene ikke ble som forventet. Selv om jeg hadde gjennomført prøveintervju, innså jeg at det var stor forskjell på å intervju noen jeg hadde en nær relasjon til, og å intervju *bekjente*, noe alle mine informanter kan sies å være. Jeg synes det var vanskeligere enn antatt å «styre» intervjuet i ønsket retning, spesielt med tanke på å avrunde informantene i utgreiinger som jeg ikke anså som særlig relevant for problemstillingen. Dette gikk på bekostning av å stille alle spørsmålene i intervjuguiden på grunn av tid. I tillegg opplevde jeg det også som vanskeligere enn hva jeg hadde forutsett å stille gode oppfølgingsspørsmål, selv om jeg prøvde å ta i bruk erfaringene fra prøveintervjuet. Dette gjorde at jeg under transkripsjonen hang meg opp i alt jeg burde gjort annerledes. Etter gjennomlesinger og ferdigstilling av analysen har jeg innfunnet meg med at datamaterialet ble mer enn tilstrekkelig. Dette er sentralt å nevne, da det er en del av studiens troverdighet å forsøke å besvare hvordan jeg som forsker kan ha påvirket resultatet. At jeg ikke har forskererfaring fra før, kan sies å være en del av denne påvirkningen.

3.5.0 Analyse og tolkning

3.5.1 Transkribering

Transkriberingen er en viktig del av forskningsarbeidet, da det gjør forskeren godt kjent med selve utgangspunktet for oppgaven; datamaterialet, også kalt empirien (Gleiss & Sæther, 2021, p. 172). Jeg valgte å begynne på transkriberingen rett etter at et intervju var gjennomført, for å ha det ferskt i minne. På den måten kunne jeg lettere huske detaljer fra intervjuene, som for eksempel avbrudd fra andre, ansiktsuttrykk og kroppsspråk, slik at jeg kunne inkludere mest mulig av det i datamaterialet. Jeg valgte også å høre gjennom alle lydopptakene en gang, samtidig som jeg hadde transkripsjonen foran meg, for å sørge for at jeg hadde fått med meg alt. Deretter slettet jeg lydopptakene. Tjora (2017, p. 171)

legger vekt på at analysearbeidet for en oppgave begynner lenge før man setter seg ned med datamaterialet og begynner analysearbeidet formelt sett, med kodingen av det. Nettopp det ble veldig tydelig for meg under både intervjuene og transkripsjonen, da jeg allerede her begynte å reflektere rundt og knytte empirien til teori jeg hadde lest på forhånd, helt ubevisst. Jeg valgte å skrive ned noen av disse refleksjonene på et eget dokument, for å ha noe å ta utgangspunkt når jeg skulle i gang med drøftingen.

3.5.2 Koding

Jeg fant ut at det aller første jeg måtte gjøre, etter at transskripsjonen var ferdig, var å bli godt kjent med datamaterialet. Derfor skrev jeg ut alle transkripsjonene, og leste gjennom materialet én gang. Da jeg ikke hadde noe erfaring eller kunnskap om kategorisering og koding fra før, bestemte jeg meg derfor for å ta et dypdykk i metodelitteratur som omhandlet koding. Jeg leste meg opp på Kirsti Malterud sin modell for analyse innenfor fenomenologisk forskningsdesign, med fire steg; 1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, 2. Koder, kategorier og begreper, 3. Kondensering, og 4. Sammenfatning (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 100). Med utgangspunkt i dette gikk jeg inn i selve kodingen av materialet, som i sin helhet kan kalles en abduktiv form for koding (Gleiss & Sæther, 2021, p. 174)

Først leste jeg gjennom transskriberingen og noterte empirinære, altså induktive koder fortløpende (Gleiss & Sæther, 2021, p. 175). Kodingen framstod på dette tidspunktet som rotete, med mange koder som jeg lett glemte hva egentlig dreide seg om. Jeg bestemte meg derfor for å forsøke å omstrukturere kodene til tematiske, altså deduktive koder, hentet ut fra pedagogisk litteratur og egen kunnskap. Det fant jeg var til stor hjelp for å bedre holde oversikt over kodene, og denne om-organiseringen gjorde det også enklere å kutte ned på datamateriale. Da jeg enda ikke hadde en klar formening og hvordan de tematiske kodene kunne organiseres innenfor kategorier, bestemte jeg meg for å prøve meg litt frem. Jeg startet med 5 relativt åpne kategorier; relasjoner, samarbeid, rammer, tid, utrygghet og trygghet. I løpet av- og i etterkant av arbeidet med å strukturere kodene inn under disse kodene, gjorde jeg meg opp noen tanker om kategorier som kunne fungere bedre for problemstillingen; 1 – den enkelte læreren i møte med det enkelte barnet, 2 – miljøet rundt, 3 – samarbeid med andre. Jeg opplevde det som at disse kategoriene passet godt for mitt datamateriale, og det er dermed disse kategoriene som ble utgangspunktet for analysen og drøftingen i denne oppgaven, med litt andre navn.

3.5.3 Tolkning

Også tolkningsprosessen startet lenge før jeg satt med et ferdig kodet datamateriale, og var klar til å drøfte. Allerede underveis i intervjuene begynte jeg å tolke det jeg hørte, og denne prosessen fortsatte gjennom transkripsjonen og kodingen av datamateriale. Tolkingsprosessen var en krevende prosess, og tok mye tid og tankevirksomhet både natt og dag. Jeg valgte å strukturere oppgaven min etter det som kan kalles en kombinasjon av den såkalte IMRAD-strukturen, med adskilt presentasjon av funn og drøfting, og funn og drøfting i en integrert del (Gleiss & Sæther, 2021, p. 187). Kombinasjonen vises gjennom at jeg har en presentasjon av funn, en analyse av disse, samt drøfting, i samme kapittel, men adskilt etter temaene, altså kategoriene fra analysen av datamateriale. Det valget er basert på at jeg ville presentere funnene mine på en ryddig måte, uten innblanding av teori, samtidig som jeg var redd for å miste leseren hvis drøftingen skulle komme etter presentasjonen av alle funn. Jeg valgte derfor å legge inn en drøftingsdel, kalt *sammenfatning*, under hver kategori.

3.6.0 Kvalitet

Å sikre kvaliteten på en studie er viktig for at den skal kunne ha verdi for forskningsfeltet i etterkant, og dreier seg kort sagt om hvordan kunnskapen i forskningen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 219). Dette knytter seg til alle deler av forskningsprosessen. Mye brukte begreper når det gjelder sikring av kvalitet i forskning, er validitet og reliabilitet. Gleiss og Sæther (2021, p. 202) peker imidlertid på at disse begrepene i sin riktige forstand passer bedre inn i kvantitativ forskning, og jeg velger derfor her og benytte meg av andre begreper; pålitelighet, gyldighet og generalisering.

3.6.1 Pålitelighet

Studiens pålitelighet er knyttet til det kvantitative begrepet reliabilitet, og dreier seg om kvaliteten på hele forskningsprosessen. Man kan særlig peke på to faktorer som avgjør påliteligheten i en kvalitativ studie; hvordan forskeren kan ha påvirket resultatet, og i hvilken grad forskningsprosessen er synliggjort (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 223). Innenfor sosialkonstruktivistisk forskning dreier *ikke* dette seg om i hvor stor grad forskningen er objektiv, fordi man her på bakgrunn av forskerens tolkende rolle har anerkjent at objektivitet og nøytralitet ikke er mulig (Gleiss & Sæther, 2021, p. 203). Nettopp forskerens subjektivitet *kan* ansees som svekkende for kvaliteten på kvalitativ forskning. Det er derfor sentralt å reflektere over og stille seg kritisk til hvordan man selv tenker at man kan ha påvirket informantene i datainnsamlingen, og videre hvordan subjektiviteten spiller en rolle i fremstillingen av funn, analysen, og tolkningene av datamaterialet. Det er viktig at denne refleksjonen kommer tydelig frem i selve masteroppgaven, som kan settes i sammenheng med å møte forskningsprosessen med høy grad av refleksivitet, samt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig (Gleiss & Sæther, 2021, p. 49).

Jeg har forsøkt å synliggjøre forskningsprosessen når jeg tidligere i dette metodekapittelet har drøftet og kritisk reflektert over alle stegene i forskningsprosessen, helt fra valg av metode, og frem til en ferdig masteroppgave. Jeg har bevisst redegjort for utvalget av informanter, min relasjon til dem, og samtidig trukket frem min forskererfaring og bakgrunnskunnskap som påvirkere på resultatet. Videre i oppgaven vil det innebære å begrunne og reflektere over alle beslutninger som tas, som eksempelvis innebærer å begrunne sitatutvalg fra empirien. Når det gjelder hvordan jeg som forsker kan ha påvirket resultatet, finner jeg det sentralt å nevne hvilke faktorer jeg tror kan ha spilt en rolle. Dette kan sies å innebære min relasjon til informantene, min rolle som lærerstudent, og min kjennskap til- og kunnskap om pedagogikk og spesialpedagogikk som fagfelt, i tillegg til min personlighet som menneske.

3.6.2 Gyldighet

Gyldighet er mye brukt i sammenheng med begrepet validitet, og dreier seg om kvaliteten på datamateriale og analysen av den (Gleiss & Sæther, 2021, p. 204). Tjora definerer gyldighet knyttet til spørsmålet om man finner svar på de spørsmålene man stiller (Tjora, 2017, p. 232). Mer konkret handler gyldighet om å vurdere om man undersøker det man sier at man skal undersøke, og dette forutsetter en sterk sammenheng i alle deler av oppgaven. Det må være sammenheng mellom problemstilling, teorien man fremlegger, metoden man har valgt, datamateriale man samler inn, analysen og drøftingen av dette materialet, og alle disse delene må sammen komme frem til et svar på problemstillingen. Tjora (2017, p. 234) poengterer spesielt viktigheten av å illegge tidligere forskning

betydelig vekt for å heve oppgavens faglighet, og at man hele tiden må spørre seg om metodens egnethet for problemstillingen.

For å heve denne oppgavens gyldighet, har jeg først og fremst forsøkt å ta valg for å heve den. Med det menes at jeg har forsøkt å trekke frem en betydelig mengde tidligere forskning, samt teoretiske perspektiver, som jeg anser som relevant for problemstillingen. Videre mener jeg å ha valgt en metode som ansees som både relevant og god for temaet for denne oppgaven, som allerede begrunnet. Jeg forsøkte å ha problemstillingen med meg i alle valg som skulle tas, både i rekruttering av informanter, utarbeidelsen av intervjuguide og under selve intervjuene; hvordan kan jeg finne svar på hvordan lærere kan jobbe med relasjonsbygging i møte med utrygge barn? Dette spørsmålet tok jeg også med meg videre inn i analysen og deretter tolkningen av datamaterialet. På bakgrunn av at jeg kun kan representere meg selv og egen tolkning, må jeg derfor ta høyde for at andre tenker og tolker annerledes, og derfor ville tatt andre valg enn meg. For å skape en forståelse for mine valg, har jeg derfor forsøkt å være transparent gjennom hele forskningsprosessen og hele oppgaven, slik at leseren selv skal kunne vurdere oppgavens gyldighet.

3.6.3 Generaliserbarhet

Avslutningsvis er generaliserbarhet viktig å ta stilling til, fordi generalisering dreier seg om å sikre at konklusjoner og funn kan benyttes utover prosjektet de har utgangspunkt i (Gleiss & Sæther, 2021, p. 207). I kvalitativ forskning vil dette dreie seg om i hvor stor grad en beskrivelse av en gitt tematikk kan overføres til lignende kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 238). Dette kalles naturalistisk generalisering, og skjer gjennom at leseren selv overfører analyser og tolkninger i en gitt studie over til egen situasjon. Aksel Tjora retter kritikk mot en slik måte å legge opp til generalisering på, fordi han hevder at man ved å gjøre det legger for mye ansvar over på leseren, og kaller det en slags ansvarsfraskrivning (Tjora, 2017). Postholm og Jacobsen fremmer ikke den samme kritikken, men påpeker at en forutsetning for at naturalistisk generalisering er mulig, er at forskeren skriver så tydelig og detaljert at leseren har tilstrekkelig med opplysninger for å kunne generalisere til egen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 238). Tjora trekker frem en annen form for generalisering; konseptuell generalisering, definert som generalisering til teoretiske konsepter, begrep og modeller.

Jeg mener å ha lagt et grunnlag for at både naturalistisk og konseptuell generalisering skal være mulig i denne oppgaven. Gjennom å ha gitt betydelig plass til utgreiing om informantene, konteksten intervjuene ble holdt i, samt et metablick på egen rolle som forsker, er det tenkt at leserne av oppgaven skal få et innblikk i hvilken kontekst kunnskapen i denne oppgaven har blitt til gjennom, altså naturalistisk generalisering. Videre har jeg valgt å grundig definere *utrygge barn*, forstått som oppgavens hovedbegrep, i et forsøk på at også konseptuell generalisering skal være mulig. Om jeg har lyktes i å gi en så detaljert beskrivelse av kontekst og begrep som er nødvendig for at naturalistisk- og konseptuell generalisering skal kunne skje er opp til leserne å bedømme, men jeg hevder å ha lagt et solid grunnlag for at det skal være mulig.

3.7.0 Etikk

Jeg har til nå trukket frem de positive sidene og mulighetene kvalitativ metode i forskning gir, men det betyr ikke at det ikke også finnes en problematisk side ved å benytte en slik tilnærming, særlig knyttet til det etiske aspektet. Thagaard (2013, p. 23) hevder at etikk spiller en klart større rolle i kvalitativ metode enn i kvantitativ metode, først og fremst på

grunn av det direkte møtet mellom forsker og deltaker. På grunn av det menneskelige møtet i kvalitative intervju, vil det automatisk reise seg en rekke etiske spørsmål som man som forsker må være klar over (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 95). utfordringer jeg har kjent på i denne forskningsprosessen, har dermed vært å gjennomføre studien, og samtidig ta hensyn til alle etiske aspekter ved den. Jeg vil derimot hevde at jeg til slutt løste de etiske betraktningene på en god måte, og vil i det følgende beskrive hvordan.

Først og fremst har jeg sørget for å ha hatt informantenes samtykke som utgangspunkt i forskningen, som er helt sentralt i henhold til studiens etiske aspekt (Gleiss & Sæther, 2021, p. 44). Alle informantene har skrevet under på samtykkeskjema, og jeg var bevisst på å minne informantene på hva dette samtykket innebar før intervjuene, inkludert deres rett til og når som helst trekke seg. Spørsmålet om konfidensialitet er vesentlig større i kvalitativ forskning, på grunn av det direkte møtet mellom forsker og informant. For å ivareta konfidensialitet, anonymisering og personvern i så stor grad som mulig, har jeg dermed vært nøye med å ikke la uvedkommende få tak i noen av deres personvernopplysninger. Informantenes telefonnummer og transkriberinger har vært lagret under dekknavn, i tillegg til at lydopptakene ble tatt opp gjennom diktafon, og slettet umiddelbart etter transkripsjon. I tillegg har jeg anonymisert informantene i selve oppgaven ved bruk av dekknavn, og utelatt alle identifiserbare opplysninger. Jeg har også som en nødvendighet søkt prosjektet til NSD, og fått godkjent min forskning. Godkjenningen ligger som *vedlegg 3*.

4.0.0 Analyse og drøfting av funn

Jeg vil i det følgende kapittelet presentere sentrale funn, samt en analyse av disse sett i lys av det teoretiske rammeverket som er valgt for denne oppgaven. Kapittelet er strukturert ut fra kategoriene og kodene fra analysen av datamaterialet, der kategoriene fungerer som hovedoverskrifter, og kodene som temaer under hver kategori. Empiriutdragene illustrerer og eksemplifiserer hovedinnholdet for det aktuelle temaet. Kategoriene er; 1. Relasjonen til den enkelte, 2. Klasseledelse, 3. Samarbeid med andre. Det er verdt å nevne at det kan oppleves som glidende overganger og gråsoner mellom kategoriene, men forskjellen er forsøkt tydeliggjort gjennom hvordan hver at kategoriene knyttes til teorigrunnet.

4.1.0 Kategori 1 – relasjonen til den enkelte

4.1.1 Å møte med forståelse

Sentralt for denne oppgaven er informantenes forståelse av utrygge barn, og på spørsmålet om hva de legger i et slikt begrep, går mange av de samme kjennetegnene igjen. Utfordringer som går igjen i svarene er engstelse, angsttegn, å slite med å håndtere følelser og humørsvingninger. Informantene trekker frem at noe av det viktigste og mest utfordrende de har gjort i møte med utrygge barn, er å forsøke og forstå hvor utryggheten kommer fra. Amalie trekker frem mulighetene for at noen har blitt utsatt for noe av medelever, og at det gjør skolen til en trygg arena, der de må møtes ansikt til ansikt. Hun påpeker også faren for at interaksjonen kunne foregått på fritiden, eller på skolen uten at noen voksne har fått det med seg. Inger deler samme tanke om at medelever kan ha skapt enkelte barns utrygghet, men trekker også frem erfaringer med å ha møtt barn der utryggheten har kommet fra traumer tidligere i livet, eller fra vanskelige relasjoner i hjemmet. Rachel poengterer erfaringer med barns utrygghet som har årsak i vanskelige relasjoner til lærer, og at denne erfaringen kan overføres når nye relasjoner skal bygges. Uavhengig av årsak, ser alle ut til å være enige i at å vite hvor utryggheten kommer fra, hjelper dem i å møte den enkelte på en så god måte som mulig.

Både Inger, Amalie og Rachel har erfaringer med at noen utrygge barn får et atferdsuttrykk som er utagerende, som ofte går utover dem selv, medelever og lærere, mens andre utrygge barn får en mer innagerende atferd. Voldelig atferd og det å være pågående mot andre blir trukket frem om utagerende atferd, i tillegg til stygg språkbruk og det å tre inn i en klovnerolle. Amalie trekker frem benevnelsen kraftige ADHD-symptomer, og beskriver elever som ofte går i opposisjon, og Inger påpeker erfaringer med elever som er «store i kjeften», frekk, og pågående mot andre elever. Rachel peker på barn med voldelig og verbal utagerende atferd. Alle tre trekker frem at barn med slike atferdsuttrykk er lettere å oppdage og dermed lettere å legge til rette for, fordi atferden er så synlig.

Videre i utgreiingen om de utrygge barna, kommer alle informantene inn på utrygge barn som kanskje ikke er så synlige som de utagerende. Den innesluttete, tilbaketrukkne atferden blir dratt fram som et atferdsuttrykk informantene har erfaring med. Denne atferden blir av alle tre sett på som ekstra utfordrende, fordi det er vanskelig å forstå hvordan man skal klare å etablere en kontakt, og å bygge en relasjon. Fellestrekk i slik atferd er utrygge barn som trekker seg tilbake, både fra lærere og medelever, og som gjør seg selv veldig usynlig. Rachel trekker frem erfaring med elever som stadig låser seg inn på do, og som har både angsttegn og pustebesvær, men som bare vil være alene. Amalie

deler også samme erfaring med utrygge barn som viser angsttegn. En annen felles erfaring og forståelse informantene deler når det gjelder de utrygge barnas atferd, er behovet og ønsket om å skjule den utryggheten for de rundt. Det behovet ser ut til å gjelde både de utrygge, utagerende og de utrygge, innagerende barna. Inger beskriver det på denne måten;

Inger: *«En utrygg elev er kanskje en du kanskje minst forventer at er utrygg. De er veldig flinke til å skjule den utryggheten på skolen. Nå tenker jeg på en elev jeg har da, som viser at han er flink, og plikttoppfyllende, kan være, populær, har venner, men så viser det seg likevel at han er, eller den eleven, da, er en veldig utrygg elev».*

Inger trekker eksplisitt frem erfaring med utrygge barn som skjuler utryggheten sin, og som dermed kan bli vanskelig å oppdage. I lys av Ingers utsagn, og de andre erfaringene trukket frem ovenfor, kan man si at de utrygge barna er en heterogen gruppe, med behov for å bli møtt med tiltak tilpasset deres situasjon.

4.1.2 Å møte med tålmodighet

En erfaring både Amalie, Inger og Rachel ser ut til å dele når det gjelder relasjonsbyggingen til de utrygge barna, er relasjonsbyggingen kan ta lang tid. Erfaringer som går igjen er hvordan de utrygge barna hun har erfaring med bruker mye tid på å opprette relasjoner, og å åpne seg opp for nye mennesker, samtidig som de også kan ha vanskelig med å vedlikeholde relasjonene. Amalie peker på hvordan dette gjør at hun er ekstra ganger ute i friminutt, bruker tid på dem på fritiden, og generelt hatt ekstra fokus på disse barna i hele sin pedagogiske praksis. Rachel deler også en spesifikk erfaring der hun beskriver hvordan det føles å stå i relasjonen med utrygge barn.

Rachel: *«Men så har man de gangene der man tror man har lagt egget, og tror at det fungerer, også bare nei, så må man begynne på nytt. Det er veldig frustrerende. For man har lagt ned så mye tid, også føler man bare at, ja. Man blir frustrert, og bruker så mye tid, så skjer det igjen. Jeg hadde en elev før som var veldig utrygg, det kom hjemmefra da. Og jeg jobbet knallhardt da, prøvde på nytt og prøvde på nytt og prøvde på nytt, for å nå inn. Jeg følte at jeg brukte alt jeg kunne og ikke kunne og, ja. Man må vise at man tåler å stå der. Og til slutt ble det bedre, og da merker man at det var verdt investeringen, men det var knallhard jobbing [...] Det er jo en grunn til at det kommer elever tilbake når de er kommet på videregående og har fått ryddet opp i hodet, og sier at du betydde masse, jeg ser jobben du gjorde. Den vises ikke akkurat der og da. Man må trøste seg selv litt».*

I Rachel sin utgreiing om å stå i relasjonen til et utrygt barn peker hun på tiden som blir brukt på dem, og viser spesielt til det å måtte prøve igjen og igjen selv når man tror og føler at man har gjort noe som skal fungere. Amalie deler lignende erfaringer, og forteller om tiden og tankekapasiteten som blir brukt, og tålmodigheten hun må ha i å hele tiden forsøke å finne andre og nye måter å nå inn på; fungerer ikke det ene, da må man prøve det andre. Videre deler også informantene tanker om viktigheten av å gi de utrygge barna tiden de trenger, i frykt for at for hard pressing skal gjøre at relasjonen slår feil ut. Inger påpeker viktigheten av å innimellom gi litt avstand, og la barnet komme til deg.

Rachel trekker frem at det for henne er essensielt å hele tiden kunne nullstille seg i møte med utrygge barn, og ikke være langsint; «da kommer man jo ingen vei». I sitatet over deler også Rachel åpent at det kan føles frustrerende og håpløst å stå i relasjonsbyggingen,

samtidig som hun forteller at det alltid føles verdt det når man senere ser at jobbingen og tiden man la inn, fikk resultater. I tillegg peker hun på det å vise at man tåler nettopp det, og det å vise at man fortsatt står der uten å gi opp, til tross for at disse barna trenger mer tid enn andre barn. Informantene ser også ut til å dele erfaringer knyttet til å se i etterkant at tiden og investeringen i en relasjon til et utrygt barn var verdt det. Inger forteller om opplevelser av at elever hun ikke lenger har, har oppsøkt henne som støtte i vanskelige situasjoner.

4.1.3 Å møte med interesse

En annen ide som går igjen i intervjuene, er ekte og genuin interesse som forutsetning for en god relasjon til de utrygge barna. På spørsmål om hvordan de bygger relasjoner til utrygge barn, så er det første alle informantene trekker frem at man må bli *kjent med dem*, på ekte. På spørsmål om hvordan de gjør det, blir den viktige dagligdagse samtalen og «small-talken» trukket frem. Amalie trekker frem viktigheten av å prate med dem når man har muligheten. Rachel påpeker det å fange opp små hint for å kunne stille spørsmål og skape en samtale om ting som direkte angår dem, og trekker frem eksempler som å se at de har kjøpt seg ny sykkel, eller fått en lillesøster, for så å spørre om disse tingene.

Ut fra Amalie, Inger og Rachel sine intervju kan man dra ut at de ikke bare trekker frem *det å være* interessert, men at det også handler mye om *hvordan* man er interessert, og hvordan man er i møte med de utrygge barna. Amalie trekker frem at hvis barna opplever at det man gjør er kunstig, og at man «bare gjør det fordi man må, fordi det er jobben min», at det kan ødelegge mye i den relasjonen. Interessen må med andre ord være genuin, og Amalie sier også med egne ord at det handler om å vise for barna at man er interessert i dem som menneske, og ikke bare som elev;

Amalie: «Den small-talken i friminutt, bli med på aktiviteter sammen med dem. Jeg har jo hatt noen tiltak mot å følge dem opp på fritid, som har vært avgjørende for å komme inn. Det er spesielt to-tre elever som jeg har jobbet knallhardt med å komme inn på. Jeg har vært ute ekstra i friminutt, vært med i lek med dem, vært på fotballtrening og fotballkamper. Og det, den oppfølgingen på fritiden var nok det som snudde det, fordi de opplevde at jeg var genuint interessert i dem».

Amalie forteller åpenhertig om hvordan hun har investert tid i barnas fritid. Hun har dratt å sett på treninger og kamper for å vise at hun bryr seg, også utenfor skolen, og videre forteller hun at hun tror det er det tiltaket hun har lyktes best med når det gjelder relasjonsbyggingen til utrygge barn. «Men det kan jo ingen kreve av en lærer», føyer hun til. På spørsmålet om hvorfor hun gjør det når hun vet at hun ikke må, svarer hun at det handler om et grunnleggende ønske om at de skal ha det bra, og at hun vil bidra med alt det hun kan for at de skal komme dit. Hun legger til at når hun har erfart at det har hatt så stor innvirkning på sin relasjon til enkelte elever, gjør det det enda vanskeligere å la være, når det er en mulighet hun har.

Knyttet til spørsmålet om hvordan man best mulig kan møte de utrygge barna, kommer også det å vise dem omsorg opp eksplisitt som et tema. Inger trekker frem det å ikke bare bry seg om interessene deres, som allerede utgreid om over, men også hvordan de har det følelsesmessig. Hun beskriver med egne ord at det dreier seg om å vise barna at man bryr seg om hvordan de har det, og å uttrykke det tydelig til dem, gjennom å stille spørsmål og å vise dem omsorg. Også Rachel poengterer det med å møte barna med stor grad av omsorg, og å «se dem, for dem de er, og å sette ord på følelsene for dem». Hun poengterer

at det å se dem handler om å lese ansiktsuttrykk, kroppsspråk, og å fange opp alle mulige signaler som kan hjelpe henne i å møte den enkelte på en så bra måte som mulig. Alle tre trekker frem at det er viktig å bruke smilet aktivt i møte med alle barn, men spesielt de utrygge barn, for å vise en myk side.

4.1.4 Å møte med felles aktivitet

På spørsmål om hvordan informantene best mulig kan bygge relasjoner til utrygge barn, kommer arenaen relasjonen bygges på, opp som et tema. Det kommer tydelig frem en enighet om mulighetene i relasjonsbyggingen som skapes ute, på tur og i lek. Inger nevner kort det å delta i lek sammen med barna som en viktig brikke i relasjonsbyggingen til de utrygge barna, mens Amalie og Rachel går mer i dybden på betydningen av arenaene utenfor klasserommet. Rachel trekker frem sine positive erfaringer med å delta i lek, men også å dra ofte på tur, og å legge opp til en arena der elevene har mulighet til å mestre på en annen måte, og der man får muligheten til å bygge relasjoner på en annen måte. Amalie sier følgende om sin lignende erfaring;

Amalie: «Det er den relasjonsbyggingen utenfor klasserommet, er nok kanskje det verktøyet jeg opplever at fungerer oftest. Ut på tur, dra i gymsalen. Jeg har jo tatt med meg mine når det har vært friminutt, «nei, vi går ned i gymsalen da». Det tror jeg har hjulpet veldig for noen av de utrygge jeg har nå. Dratt på overnattingstur, man kommer så mye tettere på barna. Man står og fisker sammen, man er ute i båt sammen, man er inne i teltet og legger dem for kvelden, prater med dem, forteller historier. Man er sammen på en helt annen måte. Det er veldig løssluppet. De trenger hjelp til enkle ting, og det gir anledning til small-talk. Våkner om morgenen, spiser frokost sammen, sitter rundt bålet, prater tull. Ehh, det er nok noe av det mest fornuftige jeg har gjort med klassen, og jeg har sett at det har hjulpet de utrygge veldig».

I Amalie sitt sitat over ser man hvordan hun prater varmt om det å finne på ting med barna utenfor klasserommet, fordi man er sammen på en annen måte, og blir kjent på en annen måte. Hun trekker frem lek og aktivitet i gymsalen, men snakker aller varmest om erfaringen sin med å dra på overnattingstur med klassen, først og fremst på grunn av alle muligheter det gir i relasjonsbyggingen. Samtidig som at hun blir kjent med barna, får også barna mulighet til å bli kjent med henne.

4.1.5 Sammenfatning

En oppsummering av funn fra analysen over kan sies å være at informantene trekker frem forståelse, tålmodighet, interesse og aktivitet som sentralt for å bygge relasjoner til utrygge barn. I lys av den bioøkologiske modellen kan lærerens anerkjennelse og omsorg i møte med barna ansees som sentralt i deres relasjonsbygging til de utrygge barna.

Informantenes erfaringer med at måten de møter det enkelte barnet på har mye å si for barnet, kan sees i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell. På bakgrunn av forståelsen av at de ulike faktorene i individets mikrosystem påvirker barnet, kan man knytte forståelsen av at den enkelte læreren, og hvordan den møter barnet, har påvirkning på hvordan barnet opplever seg selv, og handler i møte med andre. Det begrunner hvorfor lærerens rolle er så sentral som den er i møte med barn i skolen, noe som også støttes i forskning (Bø & Hovdenak, 2011; Krane et al., 2016; Lee, 2007; O`Connor & McCartney, 2007), og videre hvordan relasjonen er ekstra sentral for utrygge barn (Bergin & Bergin, 2009; Howes & Ritchie, 1998). En forståelse av lærer-elev-relasjonen som helt sentral i

møte med barns utrygghet er en forutsetning for hvorfor det er viktig å også påpeke *hvordan* man kan møte de de utrygge barna på skolen.

Når jeg nå har påpekt hvorfor læreren er så sentral for barnet, er det videre sentralt å trekke frem hvordan lærere konkret kan møte de utrygge barna i skolen. Informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt hvordan dette kan gjøres, kan forstås i sammenheng med Honneths (2008) kjærlighetsbegrep som del av anerkjennelse, Schibbyes (2010) anerkjennelsesbegrep, samt Noddings (2012) omsorgsbegrep. Kjærlighet, anerkjennelse og omsorg bør ligge til grunn for alle relasjoner, men det aller viktigste er å oppleve kjærlighet, anerkjennelse og omsorg fra *noen*. Utrygge barn som kommer inn i skolen, kan ha manglende opplevelse med disse faktorene i de nære relasjonene de allerede står i, på bakgrunn av deres utrygge tilknytning til sine primære omsorgsgivere (Ainsworth, 1979). Lærere står dermed med den viktigste og kraftigste påvirkningskraften for å bygge relasjoner til barna der kjærlighet, anerkjennelse og omsorg ligger til grunn (Bergin & Bergin, 2009; Evans, 2006).

Å møte utrygge barn med forståelse, tålmodighet, interesse og aktivitet kan være informantenes måte å si at de utrygge barna bør møtes med kjærlighet, anerkjennelse og omsorg. Informantene uttrykte stor enighet i å forsøke og forstå hvor utryggheten kom fra, heller enn fokus på utfordringene utryggheten skapte på skolen, noe også Fallmyr (2020, p. 37) hevder er det viktigste man kan gjøre i møte med et barns utfordringer. Ved å ha identifisert en utfordring og samtidig vise et behov for å forstå hvor utfordringen kommer fra, som informantene uttrykker et behov for i møte med de utrygge barna, kan ansees som en sentral del av å uttrykke kjærlighet, anerkjennelse og omsorg. Knyttet til informantenes erfaringer kan man si at de legger det å tolke barns signaler gjennom både ord og atferd, som sentralt i å oppdage utryggheten. Det er en sentral del av anerkjennelse og det å vise omsorg (Honneth, 2008; Noddings, 2012; Schibbye, 2010).

Et fellestrekk i utgreiingen om de utrygge barna, er atferden som kommer med, både i form av innagerende- og utagerende atferdsuttrykk. På bakgrunn av de utrygge barnas manglende hjelp til å håndtere følelsene sine, vil en naturlig konsekvens være et smalere toleransevindu, fulgt av følelsesrelasjoner og atferd som for andre kan virke overdreven ut ifra en gitt situasjon (Fallmyr, 2020, p. 145). Informantenes påpeking om et ønske om å forstå hvor utryggheten kommer fra, heller enn å fokusere på atferden, illustrerer deres ønske om å anerkjenne gjennom forståelse, slik Honneth (2008) og Schibbye (2010) trekker frem som en sentral del av kjærlighet og anerkjennelse. Det er imidlertid viktig å påpeke at forståelse i seg selv ikke er nok; man må videre vise denne forståelsen gjennom handling, noe også Honneths og Schibbyes definisjoner av anerkjennelse indikerer.

Å møte de utrygge barna med tålmodighet, fremstår også som en viktig del av det å anerkjenne et barn. De utrygge barnas erfaringer med å ikke få dekt sine behov av sine primære omsorgsgivere, har sannsynligvis påvirket deres indre arbeidsmodeller i hvordan barna møter nye mennesker. Erfaringer knyttet til at deres behov ikke er viktige å dekke i relasjonen til sine foreldre, vil kunne føre til at de mister troa på at også andre mennesker rundt dem vil kunne dekke deres behov, eksempelvis lærere på skolen (Schibbye, 2010, p. 132). Læreres står da i sentral rolle til å endre deres arbeidsmodeller, og Jordet (2020, p. 197) peker på tid og tålmodighet som viktige virkemidler i å kunne gjøre det. Hvis lærere, slik informantene trekker frem, møter barna med et ønske om å forstå dem, og gjennom handling møter dem med tålmodighet, og viser at man ikke gir seg, vil dette i et

tidsperspektiv kunne endre barnas indre arbeidsmodeller til en forståelse av at de, og deres behov, er verdt og ta høyde for.

Sett i sammenheng med kjærlighet og anerkjennelse, vil det å vise tålmodighet knyttes til å akseptere og tolerere et barns følelser, og å gi barnet rett til å leve med erfaringene følelsene det har. Erfaringer som går igjen hos informantene, er «behovet for å gi barnet tid, ikke presse på, prøve igjen og igjen, og å aldri gi seg». Ved å uttrykke det overfor barnet, kan man si at man viser at man har forstått barnets utrygghet, og gjennom handling viser at man tolererer barnets følelse av utrygghet, uten å gi opp, og videre aksepterer at relasjonen vil ta tid å bygge. Det er en del av anerkjennelsens kjerne, slik Honneth (2008) og Schibbye (2010) definerer begrepet. Man uttrykker i tillegg et håp og en tro på barnet ved å vise at man aldri gir dem opp, noe som er helt sentralt for barnas selvfølelse og selvverd (Fallmyr, 2020, p. 148). Erfaringene med å i ettertid få bekreftet at investeringen var verdt det viser at de indre arbeidsmodellene faktisk kan endres, slik det hevdes i forskning (Bergin & Bergin, 2009; Jordet, 2020) Barnas opplevelse av å bli forstått, og å oppleve lærere som stod støtt over tid, ga til slutt resultater for relasjonen, slik informantene beskriver det.

Også det å møte de utrygge barna med interesse kan knyttes til kjærlighet, anerkjennelse, og omsorg. Informantene trekker frem genuin interesse i hverdagslige samtaler fra barnas livsverden, og viktigheten av å være bevisst på *hvordan* man bryr seg er også et tema; man må bry seg om barna som mennesker, ikke bare som elever. Sett i sammenheng med Honneth (2008) og Schibbyes (2010) anerkjennelsesbegreper, kan man gjennom interesse bekrefte overfor barna at man har sett dem, og at man er nysgjerrig på dem, deres interesser og deres livsverden. Interesse kan videre knyttes til omsorg, ved at man gjennom å vise interesse bekrefter barnas behov for å bli lagt merke til, noe Noddings hevder er en sentral del av å vise omsorg (Noddings, 2012).

Å bygge relasjon til de utrygge barna på en alternativ arena enn inne i klasserommet, gjennom aktivitet, lek og tur, ble også tematisert i intervjuene. I lys av anerkjennelse (Honneth, 2008; Schibbye, 2010) og omsorg (Noddings, 2012), kan det knyttes til mulighetene alternative arenaer gir for å uttrykke nettopp disse to faktorene i relasjonen til barn. Som tematiseres senere i denne oppgaven, kan faglig press ta over i mye av tiden lærere bruker på barn (Sørreime, 2016). Man kan i lys av det argumentere for at på alternative arenaer; i aktivitet, lek og på tur, minker mye av presset lærere kan sies å stå i, og de har bedre tid på å uttrykke anerkjennelse og omsorg i møte med de utrygge barna. I tillegg har lek og aktivitet en egenverdi i at barn trenger å kunne dele gode opplevelser med sin lærer, og det kan også sies å gjelde de utrygge barna (Brandtzæg et al., 2016, p. 45). Som jeg kommer tilbake til i neste kapittel vil de fleste av de utrygge barna kunne ha behov for forutsigbarhet og klare rammer. Derfor kan mye bruk av alternative arenaer forsterke utryggheten, fordi man på slike arenaer mister mange av de faste, trygge rammene som barnet trenger å møte hver dag (Drugli, 2012, p. 101). Sett i sammenheng med informantenes gode opplevelser med å ta i bruk alternative arenaer, kan man dermed argumentere for at i stedet for å ikke anvende det, handler det derimot heller om å forberede det enkelte barnet på det uforberedte. Tur, lek og aktivitet har også soleklare gevinster med tanke på å bygge relasjoner mellom elever, noe jeg kommer tilbake til senere i kapittelet.

4.2.0 Kategori 2 – Klasseledelse

4.2.1 Å møte opp

Noe av det informantene kommer inn på når de får spørsmål om hvordan skape trygghet for utrygge barn, er hvordan man som lærer opptrer som figur i læringsmiljøet, organiserer undervisningen og leder elevene gjennom ulike aktiviteter. Amalie trekker frem viktigheten av å være en tydelig voksen, og det å ta en ordentlig lederrolle ovenfor barna. Viktigheten av å være til stede, og være stabilt til stede på jobb kommer også frem i informantenes intervjuer. På spørsmål om hva som kan skape trygghet på skolen, svarer Inger følgende;

Inger: *«Skifte av lærer, ofte, mye vikarer inne, det er en utrygghet som mange kan føle på. Det skaper en uro i klassen på grunn av forskjellige dagsrutiner, regler på hva som er lov, hva som ikke er lov, plutselig er det fem som står i kø på do, bare det å ha en regel på at en og en går ut på do, for at det ikke skal skje noe tull uti gangen. Bare det å ha sånne regler da, som er tydelig. Med mye bytte av lærer da, med mye forskjellige regler og forskjellige lærere, det skaper utrygghet, og blir en ekstra utrygghet for de som allerede er utrygg da».*

Inger trekker frem utfordringene med mange forskjellige voksne inn i samme klasse, knyttet til utryggheten og uroen det skaper når det gjelder å overholde rutiner og regler. På den måten blir rammene ulike, noe som videre skaper uforutsigbarhet. Hun trekker frem at det kan være en utrygghet for alle barn, men at det blir en ekstra belastning for de barna som allerede har utfordringer med å føle seg trygg. Amalie forteller også om en lignende erfaring, og er tydelig på at et viktig steg mot å skape forutsigbarhet for elevene, er å være på jobb. Videre trekker også Amalie frem sin egen jobbsituasjon der hun forteller om at det i år, i motsetning til i fjor, er mange ulike voksne inn i klassen hun er kontaktlærer for, og at hun ser at det har skapt utfordringer i læringsmiljøet.

4.2.2 Å skape forutsigbarhet

På spørsmål om hva som er viktig å tenke på når man møter utrygge barn på skolen, så trekker alle tre informantene frem rammer og forutsigbarhet som helt sentralt. Ord som tydelighet, faste rutiner, gjennomgang av dagsplan, å forberede på det uforberedte, faste krav, forventninger og konsekvenser går igjen i hva informantene legger i det å ha tydelige rammer og stor grad av forutsigbarhet. På spørsmål om hvordan de kan legge til rette for det utrygge barnet, sier Inger følgende;

Inger: *«Den kommunikasjonen er utrolig viktig for den tryggheten da – å vite hva vi skal gjøre i dag. Og da er det jo det å prate om, hva skjer fra A til Å, når vi skal det og det – jo da skal vi stille opp, vi skal gå sammen, alle voksne er sammen med dere hele tida. Så forutsigbarhet ja, det tenker jeg at, det har jeg lært meg oppgjennom årene, at hvor viktig er det ikke at de vet hva som skjer [...]Så, tydelighet tenker jeg er veldig viktig med utrygge barn, at man er tydelig».*

I sitatet over trekker Inger frem kommunikasjon til barn om hva som skal skje, og hvem som er der sammen med dem, som viktig. Man kan si at Inger poengterer forutsigbarhet for å gjøre skoledagen til de utrygge barna bedre. Hun påpeker også viktigheten av å være tilgjengelig som voksne, og å kommunisere denne tilgjengeligheten til barna; at de vet at de voksne er der sammen med dem i det uforutsigbare som skal foregå.

Amalie trekker frem et konkret tiltak hun har brukt i møte med de utrygge barna, der hun har invitert dem til å komme til skolen mot slutten av sommerferien, for å møte henne igjen, samt se klasserom og garderoben de skal ha det kommende året. Hun begrunner

dette som et tiltak for å gjøre skolestarten så forutsigbar som mulig. Inger er den eneste av informantene som eksplisitt påpeker den direkte sammenhengen mellom å ha tydelige rammer, med det å bygge relasjoner, ved at hun sier at man bygger relasjoner med å ha tydelige rammer. Det kan tolkes slik at Rachel er enig i denne sammenhengen, når hun i utgreiingen sin om å ha faste og tydelige rammer, og det å være forutsigbar, også inkluderer det at «hvis man gjør jobben sin som lærer», og sikter til klasseledelse, da blir barna tryggere og relasjonen bedre.

4.2.3 Å skape et trygt læringsmiljø

Intervjuene av informantene viser at relasjonsbyggingen til utrygge barn kan sies å dreie seg om mer enn hvordan den enkelte læreren møter det enkelte barnet; hvordan man møter andre barn, og videre hvordan man jobber med å bygge relasjoner mellom barna er også av betydning. I Rachel og Amalie sine utgreiinger om sine positive erfaringer med å bygge relasjoner til elevene gjennom tur og lek, tematiserer de også hvordan det bygger relasjoner mellom elevene. Når Amalie forteller at overnattingstur gjør at hun blir kjent med barna på en annen måte, trekker hun også frem at dette også gjelder elevene; de ser andre sider av hverandre, og blir kjent på en annen arena enn det de er vant med. Rachel fremhever også hvordan det å bygge relasjon til den enkelte kan ha innvirkning på andre; de utrygge ser hvordan man som lærer bygger gode og trygge relasjoner til andre, og det kan gjøre dem mer trygg i sin relasjon til læreren.

Som allerede trukket frem innledningsvis i analysekapittelet, viser informantenes erfaringer at det ofte er en form for innagerende- eller utagerende atferd knyttet til det å være et utrygt barn. Informantene trekker frem hvordan dette kan skape utfordringen i relasjonsbyggingen mellom barn, fordi det kan være vanskelig for andre barn å forholde seg til dem. Rachel eksemplifiserer denne utfordringen med å si at «*det kan være vanskelig for et barn å bli invitert hjem på besøk til noen i dag, når vedkommende var voldelig i går*». Også Amalie trekker frem erfaringer med at andre barn kan synes at det er vanskelig å etablere- og stå i relasjoner til utrygge barna, da de både kan trekke seg unna, eller være pågående i så stor grad at det kan oppleves slitsomt for enkelte. Inger trekker frem lignende erfaring;

Inger: «*Den eleven har det vanskelig, derfor må vi prøve å hjelpe den eleven. Det skaper mindre utrygghet da, så lenge man prater om det og er åpen, føler jeg da. At man kan hjelpe barna å forstå hverandre*».

Inger trekker frem viktigheten av åpenhet og dialog med de andre barna, slik at man kan hjelpe barn å forstå hverandres utfordringer. Ut fra Inger sitt utsagn kan man tolke det til at hennes elevsyn er preget av å alltid forsøke å se bak et barn sine utfordringer, og forsøker også å overføre denne holdningen over til alle barna i klassen.

4.2.4 Sammenfatning

Oppsummert om klasseledelsen i et utrygt barn sitt læringsmiljø, kan man si at informantene trekker frem stabil tilstedeværelse, stor grad av forutsigbarhet, samt å legge til rette for relasjoner mellom elevene som sentralt i deres relasjonsbygging til de utrygge barna. For å forstå nettopp *hvorfor* læringsmiljøet spiller en så stor rolle for det enkelte barnet, kan man se det i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell. På samme måte som at den enkelte læreren sin relasjon til eleven kan sees i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell, kan også den enkelte lærerens klasseledelse av læringsmiljøet sees

i lys av modellen. Et barns læringsmiljø kan sies å være del av barnets mikrosystem, som følge av den direkte interaksjonen mellom barnet og klassen (Rønningen, 2003, p. 58). Hvordan klassen fungerer har dermed, i lys av den bioøkologiske modellen, påvirkning på det enkelte barnet og dets relasjoner til dem rundt. Læreren og dens relasjoner til andre barn i klassen kan sies å være del av et barns mesosystem, på bakgrunn av definisjonen om at mesosystemet innebærer samhandling mellom partene i barnets mikrosystem (Rønningen, 2003, p. 58). Dermed vil læringsmiljøet et barn er del av, ha stor innvirkning på det enkelte barnet, noe også forskning støtter opp om.

Når klasseledelsen som påvirkende faktor på det enkelte barnet ligger til grunn, vil det videre være sentralt å forsøke å finne ut av hvilke faktorer informantene ligger til grunn som sentral i denne klasseledelsen. Klasseledelsen i et barns læringsmiljø kan sies å knyttes til anerkjennelse gjennom rettigheter og solidaritet i lys av Honneths (2008) teori, og omsorgens omsorgsfokuserte og moralske miljø i lys av Noddings (2012) teori. God klasseledelse kan ifølge Drugli (2012, p. 105) defineres som en av forutsetningene for gode lærer-elev-relasjoner, og kan forstås som en lærers evner til å skape en forutsigbar struktur for skoledagen, gode fysiske rammer, konsekvente regler og god håndtering av negativ atferd, som Drugli hevder vil skape et bedre læringsmiljø for barna. At læreren legger til rette for stor grad av forutsigbarhet, kan sees i sammenheng med de utrygge barnas smalere toleransevidu. Som vist til i teorikapittelet, vil mange utrygge barn, med bakgrunn i sine erfaringer, være mer utsatt for stress enn andre barn (Fallmyr, 2020). Å vite hva som skal skje til enhver tid, kan derfor være et tiltak for å forminske barnas stress. Siden forutsigbarhet og trygge rammer er viktig for alle barn, og ikke utelukkende de utrygge barna, vil det kunne dempe støy, bråk og uro i hele læringsmiljøet. Også det kan sies å være bedre tilpasset de utrygge barnas smale toleransevidu (Fallmyr, 2020, p. 146).

I intervjuene med informantene ble også deres erfaringer med viktigheten av å bygge relasjoner mellom elevene trukket frem som helt sentralt for å bygge et godt klassemiljø. Sett i sammenheng med anerkjennelse gjennom rettigheter som fremkommer av Honneths (2008) teori, kan man dermed argumentere for at informantenes forståelse av god klasseledelse er en måte å ivareta barnas rett til et godt psykososialt skolemiljø (§9A-4) og elevene rett til sosial tilhørighet (§8-2) som del av Opplæringsloven (1998). Anerkjennelse gjennom solidaritet kan også knyttes til lærernes erfaringer med betydningen av klasseledelse, spesielt når det gjelder hvordan man jobber med utfordringer i relasjoner mellom elever. Det at informantene trekker frem det sentrale i at det er viktig å jobbe med- og tilrettelegge for relasjoner mellom elever, kan sies å i seg selv vise at lærerne vektlegger at alle skal oppleve positive relasjoner og tilhørighet. Jordet (2020, p. 273), som tematiserer Honneths teori, er derimot tydelig på at når det gjelder anerkjennelse gjennom solidaritet, er det ikke nok at enkeltindivider, i dette tilfellet læreren, verdsetter et barn sin tilstedeværelse og ferdigheter i læringsmiljøet; det må bli verdsatt av fellesskapet.

Man kan argumentere for at når lærerne anser elevrelasjoner som sentralt, og dermed gjør sitt ytterste for at alle elever skal inkluderes og oppleve tilhørighet i fellesskapet, vil dette smitte over på elevene, noe også forskning støtter opp om (Bergin & Bergin, 2009). Når eksempelvis Inger trekker frem viktigheten av å hjelpe elevene å forstå hverandre, tolket som å omhandle og forstå hverandres følelser, handlinger og atferd, vil dette kunne bidra til bedre elevrelasjoner, og sannsynligheten for at også de utrygge barna opplever anerkjennelse gjennom solidaritet, øker. Å hjelpe elevene å forstå hverandre kan videre

knyttet til Noddings (2012) teori om omsorg gjennom et omsorgsfokusert miljø. Som påpekt i teoridelen, vil et slikt miljø preges av å alltid etterstrebe å være gode mot hverandre, og der det snakkes åpent om følelser, og gode og dårlige handlinger (Noddings, 2012).

Som vist under 4.2.1 *Å møte opp* trekker informantene frem at helt sentralt i relasjonsbyggingen til de utrygge barna, er det å være til stede. Det viktige med å være til stede, kan forstås i lys av kjærlighetens og omsorgens definisjon, og hvordan det utelukkende er mulig å uttrykke disse i møte mellom mennesker (Honneth, 2008; Noddings, 2012; Schibbye, 2010). Når man ikke er til stede, kan man heller ikke vise kjærlighet og omsorg for barn, noe som man kan argumenterer for at er helt sentralt for at de utrygge barna skal ville gå inn i en relasjon med læreren. Videre kan man knytte fravær av lærer til fravær av anerkjennelse gjennom solidaritet og rettigheter. Nettopp fordi relasjoner bygges i interaksjoner, vil man kunne si at en mye fraværende lærer ikke har mulighet til å bygge trygge, vedvarende relasjoner til sine elever. Når forskningen viser sterk sammenheng mellom god klasseledelse, sett at man er til stede, og gode relasjoner til elevene, vil man kunne påstå at fravær av lærer fører til dårlige relasjoner, mer uro, mer uforutsigbarhet og dårligere læringsmiljø (Donohue et al., 2003). Det vil følgelig kunne sies å påvirke elevens opplevelse av å være ønsket i fellesskapet, altså solidaritet, og elevens rett til et trygt og godt psykososialt læringsmiljø, altså rettigheter (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Det vil ikke bidra til å bygge gode, trygge relasjoner til de utrygge barna.

4.3.0 Kategori 3 – samarbeid med andre

4.3.1 Å samarbeide med hjemmet

Alle tre informantene ser ut til å uttrykke stor enighet i hvordan samarbeidet og relasjonen til hjemmet har stor betydning og innvirkning på hvordan de som lærere jobber med relasjonsbyggingen til alle barn, men spesielt de utrygge barna. Både Inger, Amalie og Rachel ser ut til å være enige om at et godt samarbeid mellom læreren og hjemmet kan være en stor ressurs på alle mulige vis, også lærerens relasjonsbygging til barn, inkludert de utrygge barna. Amalie trekker frem tryggheten det gir barnet å se at foreldre og lærer spiller på lag, og sammen vil barnet det beste. Inger beskriver muligheter i godt foreldresamarbeid på følgende vis:

Inger: *«Tryggheten til elevene er også at de vet at jeg snakker med foreldrene, mye, for da vet de det, og da kan de snakke med barna om det, også kan de også hente ut informasjon som kanskje ikke jeg fikk med meg. Så samtale med foreldre, det skaper også trygghet da, tenker jeg [...] Jeg har også hatt mange samtaler med foreldre der jeg går inn og sier «jammen, den eleven her føler jeg kanskje er for liten til å ha sånne valg» fordi at, for eksempel hvis noen har skilte foreldre, også skal de velge hvor de skal være hen selv. Det er ikke jobben til barnet. Det skaper usikkerhet. Så det er mye foreldreveiledning da, for å kalle det det, der jeg har sett at det hjelper at vi kan prate sammen, og der jeg kan komme med råd, da».*

I Inger sitt utsagn over ser man hvordan hun peker på at kommunikasjonen med foreldrene går begge veier, og hvordan dette kan være et bidrag i hennes arbeid med å tilrettelegge for den enkelte. Først viser hun til muligheten som ligger i at foreldre kan få ut informasjon fra barna som læreren kanskje ikke står i en posisjon til å få tak i, og ved å ha et samarbeid der foreldre kan kommunisere barnets behov til læreren, gjør at man bedre kan møte den enkeltes behov. Videre peker hun på hvordan samarbeidet kan gi

muligheter til at også hun kan kommunisere sine tanker og meninger om hvordan foreldre bedre kan møte sitt barn, gjennom det hun kaller foreldreveiledning.

På spørsmål om skole-hjem-samarbeidet også kan skape noen utfordringer i deres relasjonsbygging til utrygge barn, er svaret enstemmig «ja». En faktor som blir trukket frem av alle tre, er utfordringer knyttet til følelsen av at man ikke er enige om faktorer og tiltak som angår barnet og barnets rolle på skolen, og dermed ikke spiller på lag. Amalie deler følgende erfaring;

Amalie: «Det blir litt slike curlingforeldre, eller hva jeg skal kalle det. At i stede for å spille på lag, og får barnet på skolen, og skaper en trygg hverdag. Og trygger, er med å trygger, at man hjem snakker om at «nei, dere skal bare til byen, dette går så bra, kom igjen», ehh, så har jeg opplevd noen som heller bygger opp under den angsten da, om at noe er utrygt. Og det påvirker relasjonen da, fordi foreldrene er ikke med på å gjøre deg til en trygg voksen, i stede underbygger de at, ja, «her er det noe som ikke er trygt, her må vi være forsiktig»

I Amalie sitt utsagt over ser man hvordan hun beskriver det å stå i et samarbeid med hjemmet der man ikke spiller på lag. Hun forteller om sin erfaring med foreldre som bygger opp under barnas utrygghet i møte med skolen, heller enn å dempe den. Videre forteller hun at dette påvirker barnets relasjon til læreren gjennom at man på barnets hjemmebane ikke blir beskrevet som en trygg voksen, men heller det motsatte, og at det dermed preger hvordan barnet møter læreren på skolen. Rachel ser ut til å dele lignende erfaring, da hun trekker frem opplevelser knyttet til at hun har møtt utrygge foreldre, og at hun har sett at den utryggheten og usikkerheten lett smitter over på barnet. Også Inger trekker frem noe lignende, og påpeker frustrasjonen hun som lærer har kjent på når hun har sett at foreldre som har et handlingsmønster og et verdisyn som man mener ikke gagnar barna. I tillegg tilføyer hun også en utfordring knyttet til foreldre som ikke tror eller stoler på at man som lærer vil barnet det beste.

4.3.2 Å samarbeide med kollegaer

Samarbeid og relasjoner til kollegaer blir også trukket frem som viktig i relasjonsbygging til utrygge barn. Her trekker informantene spesielt frem viktigheten av at man som kollegaer kommuniserer om det som foregår inne i klasserommet, slik at man setter og forholder seg til forholdsvis like rammer, regler, rutiner og konsekvenser. Amalie og Inger begrunner denne praksisen med at dette skaper større grad av forutsigbarhet, og dermed økt trygghet, spesielt for de allerede utrygge barna. På spørsmålet om betydningen av kollegialt samarbeid sier Inger følgende;

Inger: «Vi jobber jo sammen, vi er veldig forskjellig, men jeg tenker at vi utfyller hverandre godt da, og det tenker jeg er bra, at det er flere inn i klassen. Fordi at, det kan være at du har en elev som ikke føler helt, eller, det kan skje, at de kanskje er utrygg på deg da, mens det er andre som når inn, på en måte [...] Også tenker jeg at det er viktig at barna, at det er greit at man går til den man er trygg på, at man går til den man prater godt med, det tenker jeg er viktig for barna da. Og, jeg blir ikke såra eller sånn hvis noen av mine går til noen andre. Det viktigste er at de sier det til noen».

I utsagnet over trekker Inger frem styrken med godt samarbeid med kollegaer, der man setter pris på at man er forskjellig, og dermed også setter pris på at man kan nå ulike

elever. Ut fra det Inger sier er det ikke slik at hun ser på det som en konkurranse mellom lærere der målet er å skape best mulig relasjon til alle elever individuelt sett, men at det heller handler om å nå flest mulig – *sammen*. Også Rachel trekker frem noe lignende i sitt intervju, der hun deler en erfaring med å selv ha skapt en god relasjon til en elev andre lærere har hatt utfordringer med, og også motsatt, og at det «bare er bra». Videre påpeker også Rachel at det å kunne samarbeide på en slik måte, forutsetter gode relasjoner til kollegaer, og trekker frem viktigheten av å føle seg trygg på dem, at de føler seg trygg på henne, slik at de sammen kan drøfte og diskutere seg frem til utvikling.

På spørsmålet om utfordringer i det kollegiale samarbeidet som også kan ha påvirkning på den enkeltes relasjonsbygging til utrygge barn, kommer det frem flere ulike faktorer. En gjenganger i det de tre informantene forteller er at uenighet er en stor utfordring. Amalie trekker frem at det kan bli utrygt for barn hvis de voksne er uenig om grensene og rammene i klassen, og dermed praktiserer dem ulikt, og hevder det påvirker den enkeltes relasjon til elevene gjennom at man ikke fremstår som en trygg voksen. Videre trekker hun også frem utfordringer knyttet til uenigheter rundt hvordan man skal drive undervisning, og sier at det påvirker lærernes relasjoner til elevene gjennom hvordan det skaper usikkerhet for barna. Rachel viser til en litt annen side ved spørsmålet enn Amalie, og legger mye fokus på utfordringer knyttet til ulike elevsyn og verdier. Hun sier følgende;

Rachel: *«Det må være døden for meg å komme på et team der de ikke skjønner at atferden er et uttrykk for noe; en utrygghet, en utfordring. Som bare står og snakker om elendige barn som oppfører seg dårlig. Hvis jeg kommer med noen som sier at denne eleven er vanskelig, alt ligger hos eleven, det har ingenting med meg å gjøre. Hvis jeg møter sånne, og ikke minst ser voksne som er triggere for barn, det frustrerer meg. Det handler jo om at det er noe bak her, og hvis vi ikke finner ut av det, da får vi ikke gjort noe med det heller. Så det å hele tiden jobbe med at det finnes ikke vanskelige barn, men barn som har det vanskelig. Og det vet jeg at ikke alle tenker [...] Noen kan ødelegge for relasjonen også, jeg har jo jobbet med lærere som har sagt ting om andre lærere foran elever, som ikke er bra. Og da, når barn ser det; det er jo ikke bra for relasjonen».*

Over kan man lese Rachel sin frustrasjon i møte med kollegaer som kun ser et barns atferd, og legger skylden over på barnet, heller enn å forsøke å se på årsaken til atferden, gjennom mulig utrygghet, utfordringer i relasjoner, eller andre utfordringer som atferden kan bunne i. Videre trekker hun også frem tilfelle hvor kollegaer har snakket nedlatende og stygt om andre lærere foran elever, noe som kan påvirke relasjonen mellom lærerne, og i deres elevrelasjoner.

4.3.3 Sammenfatning

Samarbeidene som er trukket frem ovenfor kan forstås som ressurser i læreres relasjonsbygging i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske teori og modell. Både skole og hjem kan sies å være systemer på mikronivå, og blir gjennom sin samhandling systemer på barnets mesonivå. Rønningen (2003, p. 58) trekker frem at positiv samhandling og godt samarbeid mellom de ulike partene på mikronivå, har positiv innvirkning på det enkelte barnet, og skaper positiv og helhetlig utvikling. Dette kan forstås slik at det gjelder samhandling og samarbeid mellom de ulike individene innenfor det samme mikronivået, som gjennom en slik tolkning også vil inkludere samarbeidet innad i kollegiet på skolen. Sett i sammenheng med forskning som også påpeker alle positive konsekvenser av et godt samarbeid mellom skole og hjem (Heath et al., 2015; Nordahl, 2000), og godt samarbeid

mellom lærerne på skolen (Lingo et al., 2011; Thompson et al., 2004; Vangrieken et al., 2015), støtter det opp om informantenes vektlegging av disse samarbeidene som sentrale for sin relasjonsbygging til de utrygge barna.

Hovedprinsippene som kommer frem i informantenes utsagn om mulighetene i skole-hjem-samarbeidet, kan sies å være barnas økte trygghet gjennom å se dialogen og enigheten mellom foreldrene og læreren, og hvordan denne dialogen går begge veier; lærerne kan kommunisere informasjon til foreldrene, og foreldrene kan kommunisere informasjon til læreren. Dette kan sees i lys av et av Nordahls (2007, p. 27) og Bombèrs (2007, p. 255) viktigste prinsipper for det gode skole-hjem-samarbeidet, nettopp dialog, der målet alltid bør være enighet. Nordahl (2007, p. 26) vektlegger kjennskap og relasjon til hjemmet som viktige forutsetninger for dialog, og når informantene trekker frem sine positive erfaringer med skole-hjem-samarbeidet, kan det dermed tenkes at en god relasjon ligger til grunn.

Begrepet foreldreveiledning blir også trukket frem som en mulighet i dette samarbeidet. Foreldreveiledning blir i denne sammenhengen forstått som at lærere kan bruke dialogen med foreldre til å uttrykke sitt perspektiv i hvordan foreldrene bedre kan møte de utrygge barna hjemme. Å bruke samarbeidet med foreldrene på denne måten, *kan* problematiseres. Det er foreldrene som har den overordnede retten og plikten til å bestemme over forhold som angår barnet (Barnelova, 1982). Nordahl (2007, p. 80) peker på hvordan lærere står i en maktposisjon i forhold til foreldrene, noe foreldre etter hans erfaring også ser ut til å være enige og relasjonen kan dermed etter Hartups (1989) forståelse defineres som en vertikal relasjon. Når lærere dermed møter foreldre med mange meninger om hvordan de bedre kan møte sitt barn, kan det av foreldre oppfattes som at de har lite frihet i om de velger å følge opp disse rådene eller ikke. Videre kan slike råd oppfattes som at noen andre anser seg selv som eksperter på deres barn, som for noen foreldre kan tolke som kritikk, og det kan derfor være sårt og vanskelig å forholde seg til (Nordahl, 2007, p. 125).

På den andre siden kan man se slik foreldreveiledning i sammenheng med barnas utrygghet med opphav i hjemmet, og dermed anse det som en nødvendighet. Når barn har blitt utrygg som følge av relasjoner i hjemmet som ikke har dekt deres behov for omsorg og nærhet, er sannsynligheten stor for at foreldrene ikke har møtt barnet etter prinsippet om barns beste (Barnekonvensjonen, 1989). Dette rettferdiggjør en lærers ønske om skape forandring for barnet, og i tillegg er det også slik at en lærer står i en unik posisjon til å påvirke foreldre, på grunn av deres dype kjennskap til barnet (Bombèr, 2007; Evans, 2006). På bakgrunn av det kan veiledning av foreldre rettferdiggjøres, med forbehold om at man stadig er bevisst på sin maktposisjon i møte med foreldrene. Man kan dermed argumentere for at en god relasjon til hjemmet må danne grunnlaget for et samarbeid der utvekslinger av informasjon og gode råd går begge veier (Nordahl, 2007).

Videre uttrykker informantene stor enighet når det gjelder mulige utfordringer i skole-hjem-samarbeidet, og trekker spesielt frem påvirkningen det har på den enkelte lærers relasjon til de utrygge barna når lærer og foreldre ikke spiller på lag. Siden dialog med enighet som mål ansees som sentralt for det gode samarbeidet (Nordahl, 2007), er det naturlig å tenke seg at uenighet over tid skaper et negativt samarbeid. Den negative påvirkningen dette vil ha på den enkeltes relasjon til barnet, trekkes i intervjuene frem som det å bli fremstilt som en utrygg voksen på hjemmebane. Når forskningen viser at foreldrene har såpass stor innvirkning på elevenes opplevelse av skolen som de har, vil barnas negative relasjon til læreren kunne gjenspeile foreldrenes dårlige relasjon til

læreren (Heath et al., 2015; Nordahl, 2000). Et negativt skole-hjem-samarbeid kan derimot snus (Nordahl, 2007, p. 123), og det er dermed viktig at det er et fokus i læreres møte med hjemmet. Satt i sammenheng med at denne oppgaven tidligere har tematisert anerkjennelse og omsorg som grunnleggende i alle møter, kan også dette påpeke hvilke faktorer som bør ligge til grunn i et godt skole-hjem-samarbeid. Som lærer bør man jobbe med å lytte, akseptere og forstå foreldre, og sørge for at deres rettigheter som foreldre blir ivaretatt ((Nordahl et al., 2010, p. 235)

Også kollegialt samarbeid blir av informantene trukket frem å ha en sentral rolle i deres relasjonsbygging til de utrygge barna som kommer inn i skolen. Det informantene sier om kollegialt samarbeid, kan tolkes til å dreie seg om særlig to faktorer; viktigheten av dialog, og gode relasjoner for å kunne verdsette hverandres ulikheter og sterke sider. Informantenes perspektiv på hva et godt samarbeid består av, og hva et slikt samarbeid skaper, kan forstås som deres verdsetting av å være del av et profesjonelt læringsfellesskap (Thompson et al., 2004). Viktigheten av dialog kommer i intervjuene frem gjennom vektleggingen av å være enige om rammer inne i klasserommet, samt hvordan man kan bruke felles drøfting og utveksling av tanker for å skape utvikling.

Når informantene trekker frem dialog som sentralt i samarbeidet, henger dette sammen med det Nordahl med fler sier om hva som er sentralt i et kollegialt samarbeid (Nordahl et al., 2010, p. 229). Videre har jeg tidligere poengtert og drøftet hvorfor tydelige rammer og forutsigbarhet er så viktig for utrygge barn som kommer inn i skolen, og hvordan dette bygger opp om den enkeltes relasjon til barnet. Ved at informantene trekker frem at samarbeid bidrar til at rammene blir de samme, uavhengig av hvilken voksen som er inne i klassen, vil dette kunne styrke barnas forutsigbarhet ytterligere, og klasseromssituasjonen vil oppleves enda tryggere for de utrygge barna (Drugli, 2012, p. 103). Et annet element som ble trukket frem som positivt i det gode kollegiale samarbeidet, var relasjonene det skapte, slik at lærerne kunne jobbe *sammen*, og verdsette hverandres ulikheter. Når man vet at de utrygge barnas indre arbeidsmodeller kan gjøre det vanskelig å gå i relasjoner med nye mennesker (Jordet, 2020, p. 197), kan det å jobbe sammen sies å være nødvendig i møte med de utrygge barna. Med det menes at når man vet at utrygge barn kan ha vanskeligheter med relasjoner, vil det å verdsette andre læreres relasjoner til disse barna kunne bidra til at man vet at barnets behov for å bli sett og anerkjent av *noen*, er dekt (Drugli & Nordahl, 2013, p. 143). Man må derimot aldri la det bli en «hvilepute» i møte med barn; som lærer skal og bør man aldri gi opp en elev, eller sin relasjon til den, uavhengig av hvor vanskelig det kan være å stå i (Drugli, 2012, p. 115).

5.0.0 Avsluttende drøfting

Jeg har til nå lagt frem, analysert og drøftet funn fra mitt datamateriale, som handler om hvordan lærere konkret kan jobbe med relasjonsbygging i møte med utrygge barn, og både muligheter og utfordringer knyttet til dette arbeidet. Hovedfunnene i oppgaven peker på at ved å legge anerkjennelse og omsorg til grunn i møte med de utrygge barna, og å jobbe for et trygt og godt læringsmiljø, i tillegg til å rette fokus mot positive samarbeid med de andre systemene rundt barnet, legger man grunnlaget for å bygge gode og trygge relasjoner til de utrygge barna som kommer inn i skolen. Sånn sett har jeg svart på problemstillingen for denne oppgaven; *hvordan jobbe med relasjonsbygging i møte med utrygge barn*. Én ting er å vite hvordan man kan og kanskje bør bygge disse relasjonene, en annen ting er å gjøre det i praksis. Å konkludere med at det «bare» er å ta i bruk anerkjennelse og omsorg i møte med utrygge barn, legge til rette for et trygt læringsmiljø, samt jobbe for gode skole-hjem-samarbeid og kollegialet samarbeid, er en forenkling av virkeligheten, og pålegger lærere et ufortjent stort ansvar i møte med elevmangfoldet.

Som tidligere drøftet, kan man si at en del av det å møte utrygge barn med anerkjennelse og omsorg, er å møte dem med en forståelse for deres utrygghet, og deres behov for tålmodighet og tid til å bygge relasjon. Noddings trekker selv frem omsorgens store kompleksitet; å være bevisst på å alltid møte mennesker med omsorg tar tid (Noddings, 2012, p. 775). Sett i sammenheng med læreres økende tidspress og stadig flere arbeidsområder, trenger ikke det være en enkel oppgave. Forskning viser at lærere opplever et gap mellom sin ønskede jobbhverdag, med fullt fokus den enkelte elev og deres behov, og sin faktiske jobbhverdag, med mye byråkrati, overvekt av fokus på elevenes faglige utvikling, innrammet av stram økonomi (Damsgaard, 2013). Dette gapet kommer tydelig frem i denne oppgaven, da den ene informanten trakk frem det å investere tid i barnas fritid som sitt beste tiltak i sin relasjonsbygging til de utrygge barna.

I lys av Bronfenbrenners modell, kan man se hvordan politiske institusjoner som system på eksonivå har innvirkning på det enkelte barnet og dets relasjon til sin lærer, ved at politiske institusjoner på nasjonalt og kommunalt nivå i stor grad styrer og påvirker læreres faktiske profesjonsutøvelse (Rønningen, 2003, p. 59). Faktorer i denne styringen kan eksempelvis være en mål- og resultatorientert skole, noe mange hevder er en økende trend i dagens skole (Sørreime, 2016), samt normen for lærertetthet, som på tross av bedring de siste årene fortsatt ikke innfrir kravene på nasjonalt nivå (Pedersen et al., 2021). For utrygge barn kan dette resultere i at lærere rett og slett ikke har tid til å investere den tiden og tålmodigheten, og dermed omsorgen og anerkjennelsen som barna kan ha behov for. Det trekker informantene frem i deres utgreiing om tiden og tankekapasiteten som går til å møte de utrygge barna. Nettopp det kan ha store konsekvenser for de utrygge barnas sosiale og faglige utvikling, på grunn av relasjonenes sentrale rolle i all utvikling (Bø & Hovdenak, 2011; Krane et al., 2016; Lee, 2007; O`Connor & McCartney, 2007).

Videre kan man si at én ting er å ha mangel på tid i sin relasjonsbygging til utrygge barn, en helt annen ting er læreres kompetanse om hvordan man skal gjøre det. Det er begrenset hvilke kompetanse man kan forvente at lærere uten spesialpedagogisk kompetanse har, og spisskompetanse om sosiale og emosjonelle vansker er muligens en av tematikkene som faller utenfor det man kan forvente (Uthus, 2020, p. 115). Uthus (2020, p. 45) peker på at lærere ikke kan forventes å ha bred nok kunnskap som dekker det store

elevmangfoldet, og hevder det poengterer hvorfor spesialpedagogisk kompetanse fortsatt er en så sentral profesjon i norsk skole. Opplevelsen av mangel på kunnskap og kompetanse ble også trukket frem av informantene under *kapittel 4*, og det gjenspeiler pedagogikkens store kompleksitet.

Denne oppgaven har hatt fokus på lærere, uten spesialpedagogisk utdanning, i møte med sosiale og emosjonelle vansker, som gren under spesialpedagogikken. Det i seg selv illustrerer at ordinær opplæring, gitt av lærere uten spesialpedagogisk kompetanse, ikke kan forstås som adskilt fra spesialpedagogisk praksis (Nilsen, 2019, p. 623). Noen utrygge barn kan ha behov for- og rett på spesialundervisning gjennom Opplæringslovens (1998) §5-1, som resultat av faglige utfordringer på grunn av sin utrygghet, noe som også vises at er en mulighet i forskning (Bergin & Bergin, 2009). Uthus (2020, p. 18) påpeker derimot at å møte alle barn med særskilte utfordringer med spesialundervisning, er å utelukkende benytte seg av et individperspektiv, fordi man ser bort fra faktorer i barnets miljø som årsaker til dets utfordringer. For mange utrygge barn kan det sies å være relasjonelle utfordringer, som følge av deres tilknytning til foreldrene (Ainsworth, 1979; Main & Solomon, 1986). Sagt på en annen måte har de utrygge barnas utfordringer oppstått i møte med miljøet. Sett i sammenheng med det som er drøftet i denne oppgaven, er det i stor grad hvordan disse barna blir møtt i skolen, som har størst betydning for deres forutsetninger for utvikling, sett i lys av et systemperspektiv (Uthus, 2020, p. 19). Det er også viktig å nevne at for de barna som har rett på spesialundervisning, vil uansett bare en brøkdel av skoleukens timer bli satt av til det (Nilsen, 2019, p. 623). Disse faktorene peker på viktigheten av at alle lærere, også de uten spesialpedagogisk kompetanse, vet hvordan man best mulig kan bygge relasjoner til utrygge barn, for å sikre de utrygge barnas inkludering, tilhørighet og utvikling. Det er i tråd med skolens samfunnsmandat, slik det fremkommer av overordnet del for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreres mangel på tid- og kompetanse til å møte den enkelte kan ses i sammenheng med en helt sentral faktor som jeg også tidligere har tematisert; samarbeid mellom kollegaene på skolen, og i denne sammenhengen; samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger. Ved at lærere og spesialpedagoger samarbeider, kan spesialpedagogisk kompetanse, inkludert kompetanse om barn med ulike sosiale- og emosjonelle vansker, benyttes som en ressurs for alle lærere, og deres tilpasning av opplæringen i møte med utrygge barn, både faglig og sosialt. Det inkluderer også hvordan lærere kan bygge relasjoner til utrygge barn. Slik kan kompetansen spesialpedagoger besitter, bidra til et inkluderende læringsmiljø, der alle barn trives og føler seg trygge. Sett i lys av Bronfenbrenners modell viser også dette hvordan samarbeid utenfor barnets direkte involvering, kan ha stor påvirkning for det enkelte barnet og dets trygghet (Rønningen, 2003, p. 58)

Avslutningsvis fremstår det essensielt å også inkludere skoleledelsens ansvar ovenfor utrygge barn i møte med skolen. Jeg har til nå poengtert og drøftet hvordan den enkelte lærer kan møte utrygge barn, og hvordan samarbeid med hjem og kollegaer kan ansees som sentral i denne relasjonsbyggingen. Det er derimot urettmessig å pålegge lærere alt ansvaret i disse møtene og samarbeidene. Hvordan skolen er organisert har mye å si for hvordan lærere utøver sin profesjon, og skolelederen er en viktig kilde til engasjement, støtte og motivering i utviklingen av gode samarbeid, både med hjemmet, og mellom lærerne på skolen (Imsen, 2020, p. 565). En viktig påpeking er at ikke alle samarbeid er gode samarbeid (Irgens, 2014, p. 13). Hvis målet er, slik Uthus (2020, p. 45) fremmer, at spesialpedagogisk kompetanse skal ansees som en ressurs for lærerkollegiet,

forutsetter dette at skolelederen legger til rette for slik kompetanseutveksling. Dette illustrerer også kjernen i forståelsen av Bronfenbrenners modell; ledelsens rolle i lærernes utøvelse av læreryrket viser det indirekte forholdet mellom skoleleder, på eksonivå, og utrygge barn, på mikronivå (Rønningen, 2003, p. 59).

6.0.0 Konklusjon

6.1.0 Oppsummering av hovedfunn

Denne oppgaven har tematisert læreres relasjonsbygging til de utrygge barna, med utgangspunkt i læreres egne erfaringer på området. Problemstillingen for oppgaven har vært; *hvordan kan lærere i skolen jobbe med relasjonsbygging i møte med utrygge barn?*

Lærernes erfaringer og tanker peker på at det er mange ulike faktorer som påvirker en læres relasjonsbygging til et utrygt barn. For det første peker de på viktigheten av å være bevisst på hvordan man møter det enkelte barnet; gjennom forståelse, tålmodighet, interesse og aktivitet. Å møte de utrygge barna med forståelse dreier seg om å forsøke å forstå utryggheten, heller enn å fokusere på utfordringene den kan skape. Å møte med tålmodighet handler om å vise at man tåler å stå støtt gjennom tiden relasjonsbyggingen tar. Å møte med interesse omhandler å møte barna med en genuin, vedvarende interesse for dem som mennesker, og ikke bare som elever. Å møte dem med aktivitet dreier seg om å benytte seg av andre arenaer enn inne i klasserommet, på bakgrunn av mulighetene det gir i relasjonsbyggingen. Sett i et spesialpedagogisk perspektiv, anser lærerne det som helt sentralt å møte barna med *anerkjennelse* og *omsorg*, forstått gjennom Honneth (2008), Schibbye (2010) og Noddings (2012) sine teorier.

I lys av Bronfenbrenners modell, er det ikke bare relasjonen mellom barnet og læreren isolert sett som har innvirkning på deres relasjon (Rønningen, 2003, p. 59). Hvordan læreren opptrer og fungerer i rollen som klasseleder, viser også å ha stor betydning. Klasseledelsens betydning trekkes her frem, og da særlig viktigheten av å være stabilt til stede, å skape trygge og forutsigbare rammer, og å jobbe for relasjoner mellom elevene. Samarbeid med hjemmet og samarbeid med kollegaer trekkes også frem, der det mest sentrale for gode samarbeid ansees for å være og *jobbe sammen* gjennom god dialog, med barns beste i fokus.

Læreres relasjonsbygging til utrygge barn kan derimot også by på utfordringer, og Bronfenbrenners modell tydeliggjør hvordan faktorer utenfor barnas mikrosystem kan ha stor innvirkning på hvordan lærere kan møte den enkelte. Disse utfordringene vises gjennom skolens prestasjonsorientering og mulige ressursmangel, kan sies å ligge på barnas eksonivå (Rønningen, 2003, p. 59). Viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse som ressurs for å sikre et inkluderende læringsmiljø for alle barn belyses som grunnlag i læreres relasjonsbygging til utrygge barn, slik at de blir møtt med kompetansen og ressursene de har behov for. Avslutningsvis er det riktig å pålegge skolens ledelse et ansvar, på grunn av deres store innflytelse på hvordan lærere og ulike profesjoner på skoler samarbeider, og utøver sitt yrke (Imsen, 2020, p. 565).

6.2.0 Forslag til videre forskning

Fokuset i denne oppgaven har vært på læreres relasjonsbygging i møte med utrygge barn. Jordet trekker frem at det finnes for lite forskning på hvordan relasjoner bygges i møte med det store elevmangfoldet, og mer forskning rettet inn mått ulike elevgrupper kan og bør dermed forskes videre på. Forskingen gjort i denne oppgaven har måttet gjøre noen nødvendige avgrensinger, på bakgrunn av plass- og tidsbegrensinger. En avgrensing har vært tematiseringen av relasjonsbygging som utelukkende emosjonell støtte. Forslag til

videre forskning kan dermed være hvordan man bedre kan legge til rette for utrygge barn, gjennom instrumentell støtte, forstått som faglig tilrettelegging og veiledning. Forskningsdesignet for denne oppgaven har vært basert på kvalitative intervju av lærere, uten spesialpedagogisk kompetanse. Videre forskning kan ta utgangspunkt i et annet perspektiv, eksempelvis spesialpedagoger eller skoleledere, og deres synspunkt og refleksjoner rundt hvordan man best mulig kan møte utrygge barn i skolen. Å gi oppgavens hovedfokus, de utrygge barna, en egen stemme kunne også vært et interessant tema for forskning. På bakgrunn av det etiske aspektet ville det trolig vært best å i så fall ta utgangspunkt i voksnes erfaringer knyttet til hvordan de ble møtt på skolen.

7.0.0 Litteraturliste

- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Balsvik, E., & Solli, S. M. (2018). Introduksjon. In E. Balsvik & S. M. Solli (Eds.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene - Bind 2*. Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnelova. (1982). *Lov om barn og foreldre*. (LOV-1981-04-08-7). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Beaty-O´Ferrall, M. E., Green, A., & Hanna, F. (2015). Classroom Management Strategies for Difficult Students: Promoting Change through Relationships. *Middle School Journal*, 41(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461726>
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. In E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bombèr, L. M. (2007). *Inside I`m Hurting; Practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. Worth Publishing.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (2 ed.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. Routledge.
- Bowlby, J. (1996). *At knytte og bryde nære bånd* (B. Nake, Trans.). Det lille forlag.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra - relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Bufdir. *Barn utsatt for vold i familien*. Retrieved 19. mai from https://www.bufdir.no/statistikk_og_analyse/oppvekst/vold_og_overgrep_mot_barn/barn_utsatt_for_vold_i_familien/#heading4705
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11, 69-85.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning & Demokrati*, 15(1), 33-41. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2006/nr-1/gunnel-colnerud---nel-noddings-och-omsorgsetiken-.pdf>
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærerkvalitet - erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk*(7). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larerlivskvalitet--erfarne-lareres-opplevelse-av-skolehverdagen/>

- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00026-1)
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. In (pp. 69-102). Fagbokforl.
- Evans, K. M. (2006). THE TEACHER -- PUPIL RELATIONSHIP. *Educational Research*, 2(1), 3-8. <https://doi.org/10.1080/0013188590020101>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Universitetsforlaget.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. In M. Uthus (Ed.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (pp. 186-203). Gyldendal Akademisk.
- Gleiss, M., Stigum, & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goffman, E. (1974). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Halvorsen, K. (2018). *Å forske på samfunnet*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? In R. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Høyskoleforlaget.
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for School-Home Communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. <https://jite.org/documents/Vol14/JITEv14ResearchP363-395Heath1876.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1998). Changes in Child-Teacher Relationships in a Therapeutic Preeschool Program. *Early Education and Development*, 9, 411-422. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15566935eed0904_6?needAccess=true
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6 ed.). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. In M. B. Postholm & T. Tiller (Eds.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (pp. 283-298). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Krane, V., Karlsson, B. E., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). *Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review*. *Scandinavian Psychologist*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. ed.). Gyldendal.

- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (1 ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2 ed.). Gyldendal akademisk.
- Lee, S.-J. (2007). The relationship between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216. <https://doi.org/10.1080/03055690601068477>
- Linder, A. (2012). *Detta vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Lingo, A. S., Barton-Arwood, S. M., & Jovilette, K. (2011). Teachers Working Together. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 6-13.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Ablex Publishing.
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student-teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201-1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. In E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (6 ed.). Cappelen Damm Akademisk.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole - en kartleggingsundersøkelse* (NOVA Rapport 8/2000).
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et godt samarbeid?* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Lillejord, S., & Manger, T. (2010). Den profesjonelle lærer i møte med andre. In T. Nordahl, S. Lillejord, & T. Manger (Eds.), *Livet i Skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.
- O`Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R., & Smedrud, J. (2021). *Lærertetthet i koronapandemiens første år: Analyse av GSI og intervjuer med skoleeiere, skoleledere og lærere*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2771724>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi, kasusstudie* (2. ed.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Puolo, M. S. (2017). Students emotional and behavioral difficulties: the role of teachers social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89. <https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/24344>
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov: et relasjonsorientert perspektiv*. Gyldendal akademisk.

- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø: nostalgi - eller aktuell arena i fore- byggende og helsefremmende arbeid? In H. A. Hauge & M. Mittelmark (Eds.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* Fagbokforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (2010). *Relationer - et didaktisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2 ed.). Akademisk Forlag.
- Schibbye, A. L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og Barnet*. Universitetsforlaget.
- Stone, L. (2018). Nel Noddings: Courageous Philosopher and Reformer. *The High School Journal*, 101(2), 100-107. <https://doi.org/10.1353/hsj.2018.0003>
- Sørreime, Ø. (2016). *Mål- og resultatstyringsystemet i skolen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-skolestyring-oyvind-sorreime/mal--og-resultatstyringsystemet-i-skolen/145211>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership and Student Learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. ed.). Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole*. Gyldendal Akademisk.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vatne, N. N. (2014). «Takk, takk, takk, takk! Takk for at du så meg, takk for at du så meg...» [Masteroppgave, NTNU]. Oria. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270000/735799_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wiker, T. Ø. (2009). *Tiltak i skolen for elever med tilknytningsvansker* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Oria. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32213/TorillxxstbyxWikerxxMasteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zurn, C. F. (2015). *Axel Honneth: A Critical Theory and the Social*. Polity.

8.0.0 Vedlegg

8.1.0 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Relasjonsbygging i møte med utrygge barn*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere i skolen kan bygge gode og trygge relasjoner til barn som kan oppfattes som utrygge. I dette skrivet gir vi deg informasjon om studiens formål og hva det vil innebære for deg å delta.

Formål

Hei! Mitt navn er Elisabeth Ishol. Jeg er 23 år, og går nå mitt 5. og siste år på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU. Våren 2022 skriver jeg masteroppgave i spesialpedagogikk. Masteroppgaven min er en studie der jeg forsker på relasjonenes betydning for utrygge barn i skolen, og videre hvordan lærere kan bygge gode og trygge relasjoner til utrygge barn. Jeg har valgt dette fokuset fordi jeg anser relasjonsbygging og relasjonskompetanse som en grunnpilar i jobben som lærer, og jeg mener derfor at vi aldri må slutte med å forske på hvordan vi bedre kan bygge relasjoner til alle elever, også de utrygge. Når jeg bruker begrepet *utrygge barn*, sikter jeg til en samlebetegnelse på barn har vanskeligere enn andre barn for å knytte seg og gå inn i nye relasjoner med nye mennesker, her med et hovedfokus på lærere, noe som vil etterlate dem i en utrygg sinnstilstand.

Problemstillingen for prosjektet mitt er «*hvordan kan lærere i skolen jobbe med relasjonsbygging i møte med utrygge barn?* For å finne et svar på denne problemstillingen, har jeg behov for lærere, formelt kalt informanter, som kan stille til intervju som vil omhandle deres tanker og erfaringer rundt denne tematikken.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I mitt prosjekt er jeg på utkikk erfarne lærere som har erfaring med relasjonsbygging til utrygge barn. Jeg har også et ønske om å få tak i lærere fra ulike skoler i ulike deler av Trøndelag for å få en større bredde i materialet. Jeg anser deg som egnet til å delta i mitt prosjekt, og derfor får du nå spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i mitt prosjekt vil dette innebære følgende for deg:

At du deltar i et intervju med meg, der temaet vil være dine erfaringer og tanker rundt relasjonsbygging til utrygge barn. Intervjuet vil vare i ca. 1 time, der vi blir enige om når og hvor det vil foregå. Intervjuet vil være semistrukturert, noe som vil si at jeg har forberedt noen spørsmål på forhånd, samtidig som det kan bli stilt oppklarende spørsmål og spørsmål om utdypninger spontant. Om du ønsker det, kan du få tilgang til de forberedte spørsmålene på forhånd. Det vil også bli tatt opp lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil deretter bli transkribert, og lydopptaket vil slettes umiddelbart etter dette. Om du ønsker det, kan du få innsyn i datamateriale fra intervjuet med deg, for å godkjenne det, eller for å revidere og slette uønsket innhold.

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, ved å gi muntlig, skriftlig eller elektronisk beskjed om dette til meg. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er bare jeg og eventuelt veileder som har tilgang til dine personopplysninger, og de vil lagres på min mobile enhet under fiktivt navn. Før transkriberingen er ferdig, vil lydopptaket av intervjuet lagres på en passordbeskyttet datamaskin med fiktivt filnavn. Alle personopplysninger vil bli anonymisert både i datamaterialet, og den ferdige oppgaven. Det vil ikke være mulig å identifisere deg eller skolen du jobber på.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle opplysninger om deg vil bli slettet når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Prosjektet er godkjent av NTNU, og vil bli veiledet av Sigridd Slettebakk Berge. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Hvis du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med

- Meg, Elisabeth Ishol, på telefon 47703051, eller e-post: elisai@stud.ntnu.no
- Min veileder, Sigridd Slettebakk Berge, på telefon 73559868, eller e-post: sigridd.s.berge@ntnu.no

Hvis du har spørsmål som gjelder ditt personvern, kan du ta kontakt med

- Personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen, på telefon 93079038, eller e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Elisabeth Ishol

Sigridd Slettebakk Berge
(veileder)

Elisabeth Ishol
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «relasjonsbygging i møte med utrygge barn», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles i tråd med det som har kommet frem i dette informasjonsskrivet frem til prosjektet er avsluttet.

(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

8.2.0 Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide for studien «relasjonsbygging i møte med utrygge barn»

Før intervjuet

- Litt om meg selv og studien
- Anonymisering, konfidensialitet, informert samtykke
- Presenter tekniske hjelpemiddel
- Minne om taushetsplikt, og at det ikke må oppgis personopplysninger om enkeltelever

Introduksjonsspørsmål

- Utdanning, erfaring, fag og klassetrinn
- Hvor jobber du i dag?

Trygge og mindre trygge barn

- I en klasse har man gjerne elever med ulik grad av trygghet. Kan du beskrive elevmangfoldet i klassen din med tanke på elevenes opplevelse av trygghet?
- Hva legger du i begrepet utrygge barn?
- Hvilke erfaringer har du med utrygge barn i skolen?
 - o Har du selv hatt utrygge barn som dine elever på skolen?
- Hvordan tenker du at disse barna kan identifiseres og oppdages?
- Hva tror du kan være årsaken til at utrygge barn føler seg nettopp utrygge?
- På hvilke måter tenker du at utrygge barn skiller seg fra andre barn på skolen?

Arbeid med tilrettelegging for økt trygghet

- Hva tror du kan være konsekvenser i løpet av en skoledag for utrygge barn?
 - o Faglig
 - o Sosialt
 - o Emosjonelt
 - o Relasjonelt
- Hva kan trygge skoledagen til et barn?
- Hva kan skape en opplevelse av trygghet?

Relasjonskompetanse

- Begrepet *relasjonskompetanse* benyttes ofte i pedagogisk litteratur. Hva ligger i dette begrepet for deg?
- På hvilken måte tenker du at en god relasjonskompetanse er viktig som lærer?

Relasjonsbygging

- Hvordan arbeider du for å bygge trygge relasjoner til elevene dine?
- Hva tenker du er en god og trygg lærer-elev-relasjon? Har du eksempler fra din arbeidsdag?
- Er det noen spesielle erfaringer med relasjonsbygging du vil trekke frem?

- Både på godt og vondt
- Hvordan tenker du at man kan vite om en elev opplever å ha en god relasjon til deg?
- Hvordan arbeider du for å bygge relasjoner mellom elever?
 - hvordan tenker du at elevrelasjoner har betydning for elevene i løpet av skoledagen?
 - Opplevelse av trygghet

Betydningen av trygge relasjoner for alle elever

- Hvordan tenker du at gode og trygge lærer-elev-relasjoner har betydning for elevenes
 - faglige innsats og utvikling
 - sosiale fungering

Relasjonsbygging med utrygge barn

- Hvordan vil du si at du bygger relasjoner til utrygge barn?
- Skiller denne relasjonsbyggingen fra relasjonsbygging til andre barn? Eventuelt hvordan?
- På hvilken måte tenker du at lærer-elev-relasjonen kan påvirke en elev som opplever utrygghet på skolen?
- Kan du beskrive tiltak du har brukt i relasjonsbyggingen til utrygge barn som du synes har fungert godt?
- Kan du beskrive tiltak du har brukt i relasjonsbyggingen til utrygge barn som du synes ikke har fungert like godt?
- Vil du si at utrygge barn utfordrer deg i din skolehverdag? Eventuelt hvordan?
- Vil du si at arbeidet med utrygge barn gjør deg til en bedre lærer? Eventuelt hvordan?

Samarbeid med andre

- Hvordan vil du si at skole-hjem-samarbeid skaper
 - muligheter
 - utfordringer
 i din relasjonsbygging til utrygge barn
- Hvordan vil du si at kollegialt samarbeid skaper
 - muligheter
 - utfordringer
 i din relasjonsbygging til utrygge barn

Avslutning

- Er det noe vi ikke har vært inne på som du tenker er sentralt for tematikken «relasjonsbygging til utrygge barn»
- Kan jeg ta kontakt med deg om det er noe jeg vil oppklare eller få utdypet når jeg starter bearbeidingen av materialet?

8.3.0 Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

21.03.2022, 13:29



Vurdering

Referansenummer

510977

Prosjekttittel

Relasjonsbygging til utrygge barn i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sigrd Slettebakk Berge, sigrid.s.berge@ntnu.no, tlf: 73559868

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Ishol, elisai@stud.ntnu.no, tlf: 47703051

Prosjektperiode

10.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

22.02.2022 - Vurdert**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

