

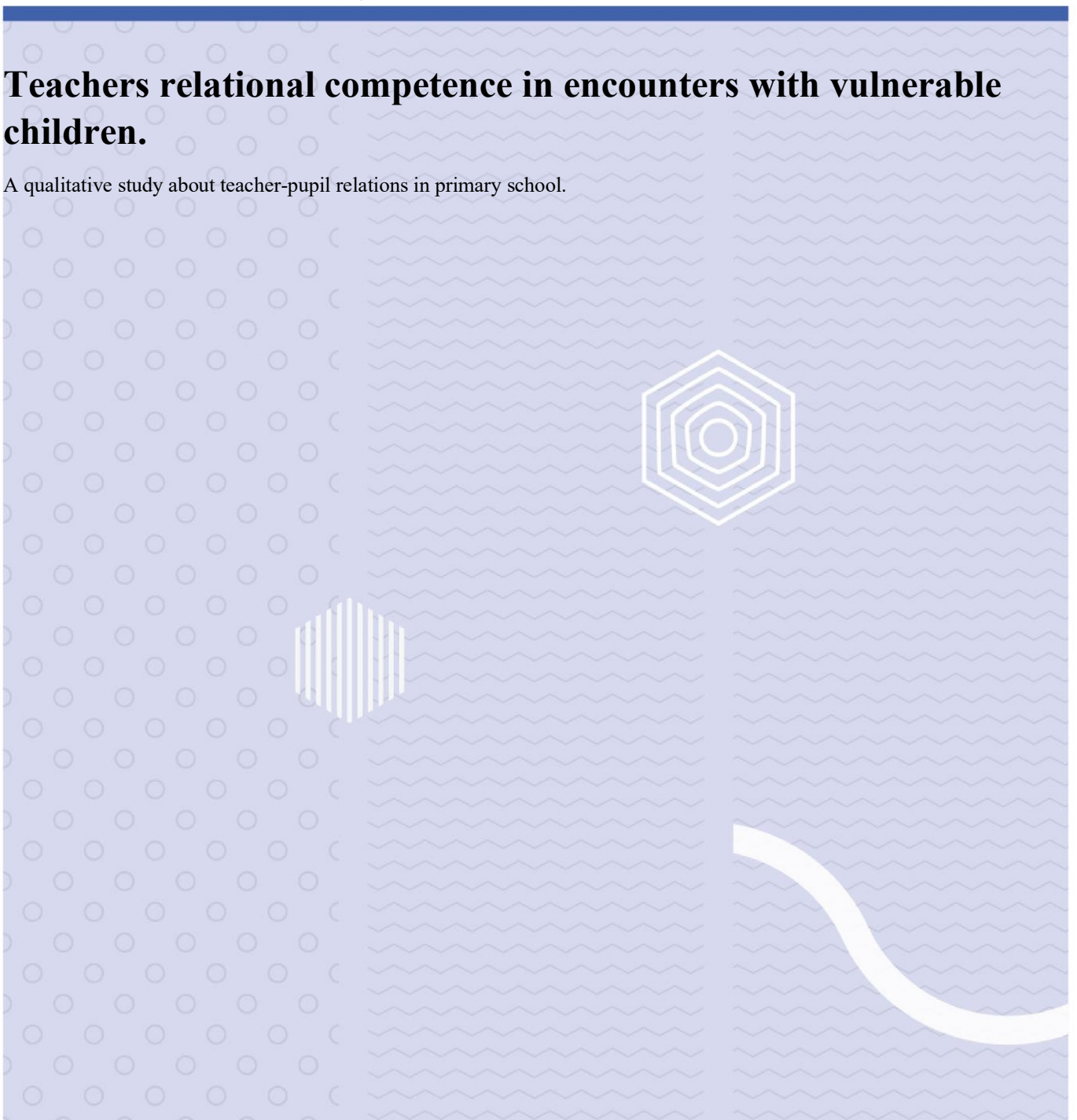
Sigrid Andersen.
Kandidatnummer: 9003

Lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare barn.

En kvalitativ studie om lærer-elev-relasjoner i barneskolen.

Teachers relational competence in encounters with vulnerable children.

A qualitative study about teacher-pupil relations in primary school.



FORORD

Med denne oppgaven avslutter jeg masterstudiet i grunnskolelærerutdanningen 1-7, og kan legge fem fine, men også krevende år bak meg. Arbeidet har vært utfordrende, men det har også vært svært spennende og interessant å kunne fordype meg i noe jeg har stor interesse for. Arbeidet har ført til ny refleksjon og erfaring rundt relasjonskompetansen som begrep, og jeg vil ta med meg all lærdom ut i barneskolen og inn i livet som lærer.

Først og fremst ønsker jeg å takke de tre informantene som tok seg tid til å stille opp med sine erfaringer og refleksjoner rundt temaet. Uten deres svar og innspill ville det ikke vært mulig å gjennomføre forskningsprosjektet.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder, Åshild Viken Wåle. Tusen takk for at du har hjulpet meg, utfordret meg, fått meg til å reflektere, og kommet med gode, konkrete innspill. En stor takk rettes også til Steinar Tveito Storli, som helt på tampen av prosjektet tok på seg veilederrollen, og ga meg gode tilbakemeldinger og konkrete råd i innspurten.

En stor takk rettes også til familie og venner, som har støttet, heiet, motivert og inspirert. Takk for at dere gang på gang har hatt forståelse for en hektisk hverdag og variert humør. Dere har gitt meg både inspirasjon og motivasjon til å fullføre studiet.

Sigrid Andersen

Notodden, 19.05.2022

SAMMENDRAG

En god relasjon mellom lærer og elev er av stor betydning for alle elever, men for de sårbare barna kan den også være avgjørende (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017, s. 14). Hensikten med dette forskningsarbeidet har vært å se på hva som kjennetegner en lærers relasjonskompetanse i møte med de sårbare barna, og hvordan de konkret arbeider for at også elevene med utfordringer eller belastninger i møte med skolen skal få en fin hverdag.

Den overordnede problemstillingen i oppgaven er «*Hva kjennetegner lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare barn?*», der designet er en kvalitativ studie med ønske om å belyse lærernes refleksjoner, erfaringer og opplevelser rundt egen relasjonskompetanse. Det er ett bredt område, og jeg har derfor også benyttet meg av tre forskningsspørsmål:

1. *Hva kjennetegner en god relasjonskompetanse?*
2. *Hva er et sårbart barn?*
3. *Hvordan skape gode relasjoner til sårbare barn?*

Studien inneholder en presentasjon av tidligere relevant forskning som belyser viktigheten av gode relasjoner i skolen, i tillegg til oppdatert og nyere forskning på samme område. Relasjonskompetanse er et viktig begrep, og jeg håper denne forskningen kan være med på å løfte begrepet. Rammeverket i oppgaven og for drøftingen av funnene omhandler relasjonskompetanse og sårbare barn som begrep, og tre individuelle intervjuer av strategisk valgte pedagoger danner utvalget i studien. Pedagogene ble spurt om egne erfaringer og refleksjoner knyttet til relasjoner, sårbare barn, utagering og forebyggende arbeid.

Funnene i studien viser at både relasjonskompetanse og sårbare barn er vide begrep, som kan diskuteres i mange ulike former. Det vises likevel i sammenheng med funnene mine at lærerne har en nokså lik forståelse av begrepene i skolen, og at viktigheten av å være en relasjonskompetent lærer er stor. Det kan virke vanskelig å skape gode relasjoner til de sårbare barna, men konklusjonen i oppgaven peker likevel mot at det er lærerens evne til å håndtere tid, følelser og trygghet som i stor grad påvirker hvordan relasjonsforholdet føles for både lærer og elev. Gjennom oppgaven blir både relasjoner, trygghet, samspill, tilknytning og ulike former for sårbarhet diskutert, i tillegg til lærernes og Utdanningsdirektoratet egne tips og triks i møte med vanskelige relasjoner.

Nøkkelord: Relasjonskompetanse, sårbare barn, trygghet, tilknytning og tid.

ABSTRACT

A good relationship between teachers and pupils is of great importance for all pupils, but for the vulnerable pupils it can also be crucial (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017, p. 14). The purpose of this study was to look at what characterizes a teacher's relational competence in meeting the vulnerable children, and how they especially work to ensure that children with difficult life circumstances also can have good days at school.

The overall issue is "*What characterizes the teacher's relational competence in encounters with vulnerable children?*", where the design is a qualitative study with the desire to shed a light on teachers' reflections and experiences with their own relational competence. It's a broad area, and I have therefore also used three researching questions:

1. What are the characteristics of a good relational competence?
2. What is a vulnerable child?
3. How to create good relationships with vulnerable children?

The study contains a presentation of previously relevant research that highlights the importance of good relationships in school, in addition to updated and recent research in the same area. Relationship competence is an important concept, and I hope this research can help to lift it. The framework in the thesis and for the discussion of the findings deals with relational competence and vulnerable children as concepts, and three individual interviews of strategically chosen educators form the selection in the study. The informants were asked about their own experiences and reflection related to relationships, vulnerable children, acting out, and preventive work.

The findings of the study shows how both relational competence and vulnerable children are broad concepts, which can be discussed in many different forms. Nevertheless, it is shown in connection with the findings that the informants have a fairly similar understanding of the concepts, and that the importance of being a relational competent teacher is big. It may seem difficult to create good relationships with the vulnerable children, but the conclusion of the thesis nevertheless points to the fact that it is the teacher's ability to handle time, emotions and security that greatly affects how the relationships feels for both teacher and student. Through the assignment relational competence, safety, attachment, and different forms of connections with vulnerable children are discussed, in addition to the teachers and the directorate of educational in Norway's own tips with facing difficult relationships to vulnerable children.

Keywords: Relational competence, vulnerable children, security, attachment and time.

INNHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|---|-----------|
| Forord | 2 |
| Sammendrag | 3 |
| Abstract | 4 |
| 1 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA..... | 1 |
| 1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING..... | 2 |
| 1.3 STYRINGSPOLITISKE AMBISJONER I NORSK SKOLE..... | 3 |
| 1.4 AVGRENSNING..... | 4 |
| 2 TEORIGRUNNLAG | 5 |
| 2.1 RELASJONSKOMPETANSE..... | 5 |
| 2.1.1 LÆREREYRKET SOM RELASJONSPROFESJON..... | 6 |
| 2.2 RELASJONEN MELLOM LÆRER OG ELEV..... | 8 |
| 2.2.1 ANERKJENNELSE I LÆRER-ELEV-RELASJONEN..... | 10 |
| 2.2.2 TILLIT I LÆRER-ELEV-RELASJONEN..... | 11 |
| 2.2.3 FØLELSESKOMPETANSE OG FØLELSESHÅNDTERING SOM KOMPONENT I LÆRER-ELEV-RELASJONEN..... | 12 |
| 2.2.4 RELASJONSSIRKELEN..... | 13 |
| 2.2.5 SAMSPILL MELLOM ELEV OG MILJØ..... | 14 |
| 2.3 SÅRBARE BARN..... | 16 |
| 2.3.1 TILKNYTNING FOR SÅRBARE BARN..... | 19 |
| 2.3.2 FOREBYGGING I SKOLEN..... | 21 |
| 3 METODE | 22 |
| 3.1 VALG AV METODE..... | 22 |
| 3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET..... | 22 |
| 3.2.1 VALG AV INFORMANTER..... | 23 |
| 3.3 METODOLOGISKE OVERVEIELSER..... | 23 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.4 | <i>EMPIRISK GRUNNLAG OG PLAN FOR INTERVJU</i> | 24 |
| 3.4.1 | <i>LYDOPPTAK</i> | 25 |
| 3.4.2 | <i>TRANSKRIBERING</i> | 25 |
| 3.4.3 | <i>KATEGORISERING</i> | 25 |
| 3.5 | <i>MIN ROLLE SOM FORSKER</i> | 26 |
| 3.6 | <i>RELIABILITET OG VALIDITET</i> | 27 |
| 3.7 | <i>FORSKNINGSETISKE VURDERINGER</i> | 28 |
| 4 | ANALYSE OG PRESENTASJON AV EMPIRI | 31 |
| 4.1 | <i>HVA KJENNETEGNER EN GOD RELASJONSKOMPETANSE?</i> | 31 |
| 4.2 | <i>HVA ER ET SÅRBART BARN?</i> | 33 |
| 4.3 | <i>HVORDAN SKAPE GODE RELASJONER TIL SÅRBARE BARN?</i> | 34 |
| 5 | DRØFTING | 39 |
| 5.1 | <i>HVA KJENNETEGNER EN GOD RELASJON?</i> | 39 |
| 5.2 | <i>HVA ER ET SÅRBART BARN?</i> | 44 |
| 5.3 | <i>HVORDAN SKAPE GODE RELASJONER TIL SÅRBARE BARN?</i> | 48 |
| 5.4 | <i>OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE TANKER</i> | 52 |
| | LITTERATURLISTE | 54 |
| | VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV | 57 |
| | VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE | 61 |
| | VEDLEGG 3 – VURDERING FRA NSD | 62 |

1 INNLEDNING

«Å vise hver enkelt elev at du bryr deg om dem. Og at du må investere i relasjonen. Det er lærerens ansvar. Uansett er det lærerens ansvar. Noen ganger er det en god match, andre ganger må man jobbe. Og det kan være så sykt vanskelig» (Skrøvset et al., 2017, s. 25).

Å vise den enkelte elev at du bryr deg om dem er viktig for alle lærere som arbeider i skolen. Men som Skrøvset et al. også poengterer i sitatet ovenfor er det ikke alltid det er like enkelt. Noen elever er vanskeligere enn andre å skape relasjoner til. I denne studien skal lærerens relasjonskompetanse forskes på, med ønske om å finne ut hvordan ulike lærere arbeider for å skape gode relasjoner til de sårbare elevene.

Skolen er barnas sekundære sosialiseringarena, der de skal tilpasse seg etter bestemte krav skolen stiller gjennom læreplanen (Kvillo, 2012, s. 217). For noen barn kan krav og forventninger i møte med skolen være utfordrende, og enkelte viser på bakgrunn av det en type problematferd i klasserommet (Nyberg, 2020). Dette stiller krav til lærerne i skolen, der det må være kunnskap nok i alle klasserom til å ivareta barnas psykososiale utvikling, og skape gode relasjoner som fremmer helse, trivsel og læring (Roland, 2011, s. 11).

Denne oppgaven er basert på en kvalitativ studie, der jeg først vil gjøre rede for problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg deretter i kapittel 2 vil presentere relevant teori og tidligere forskning på området. I kapittel 3 presenterer jeg metoden jeg har benyttet meg av, og i kapittel 4 vil analysen av studien komme frem. Kapittel 5 inneholder drøftingen, der jeg setter analysen av intervjuene mine opp mot den relevante teorien og forskningen, før jeg til slutt vil forsøke å samle det hele i en oppsummering. Sist kommer en fullstendig opprøpning av all benyttet litteratur.

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Relasjoner er en vesentlig del av samhandlingen med andre mennesker, og ved å jobbe aktivt i skolen ved siden av studiene har jeg fått erfare viktigheten av å inneha en god relasjonskompetanse. Jeg har vært inn og ut av ulike klasserom de siste årene som vikar, og legger merke til presset som i dag pålegges lærerne om å utvide sin fagkompetanse til å gjelde mer enn bare det akademiske. Jeg har lært at det er lurt å investere i relasjoner, men jeg har

også lært at det kan være fryktelig vanskelig. Andelen sårbare barn i skolen er stor, og tiden oppleves iblant liten. Jeg ønsker derfor å dykke dypere i hvordan en lærer kan arbeide med relasjonskompetanse, nettopp i møte med de sårbare barna.

Elevenes individuelle behov i skolen øker stadig, og NOU 2015:2, s. 26 - *Å høre til, virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, vektlegger det politiske fokuset på at skolen har utviklet seg fra å være en institusjon for læring til en institusjon fylt med krav og forventninger utenfor det som en gang var det akademiske perspektivet (NOU 2015:2, s. 26). Alle utdanningsinstitusjoner skal nå gjennom den femårige masterutdanningen for grunnskolelærere ha ett sentralt mål om å gi kunnskap, kompetanse og ferdigheter som kan sikre et trygt psykososialt miljø i skolen for elevene, gjennom ett skolemiljø som fremmer både helse, trivsel og læring (NOU 2015:2, s. 26). Det er tid for å utvide skolens fagkompetanse, og det pekes på nødvendigheten av et tryggere skolemiljø, forebygging og håndtering av mobbing og utvikling av skolen som organisasjon (NOU 2015:2, s. 19). NOU 2015:8, s. 9 - *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*, vektlegger videre at oppdraget til fremtidens skole inneholder mer enn bare kompetansemål, der det er lærerens ansvar å støtte elevenes identitetsutvikling. Læreren skal legge til rette for gode relasjoner og sørge for et godt psykososialt miljø (NOU 2015: 8, s. 9). Utagering, sinne, frustrasjon og negativ atferd er følelser det kan være vanskelig å nå gjennom i arbeidet med å skape gode relasjoner, og innimellom kan det som Skrøvset et al. også beskriver være så «sykt vanskelig» (Skrøvset et al., 2017, s. 25).

1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING

På bakgrunn av dette er ett av formålene med min studie å løfte relasjonskompetanse som begrep i den norske skolen, med spesielt fokus på de sårbare barna. Gjennom kvalitative intervjuer har jeg forsøke å avdekke hvordan ulike lærere arbeider med relasjonskompetanse i møte med sårbare barn. Jeg håper oppgaven vil gi ny kunnskap og nye muligheter i arbeidet med de sårbare barna i skolen, og at relasjonskompetanse blir fremhevet, også i fremtidige læreplaner og styringsdokumenter.

Jeg har derfor formulert følgende problemstilling:

«Hva kjennetegner lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare barn?»

Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere med kunnskap og erfaring med relasjoner og relasjonskompetanse kan dra nytte av dette i møte med de sårbare barna, og er ute etter

metoder å arbeide på for å imøtekomme samfunnets stadig økende krav til lærerprofesjonen i seg selv. Både læreryrket og relasjonskompetansen er komplekse og vide begreper, og jeg har derfor videre formulert følgende forskningsspørsmål for å finne svar på problemstillingen:

1. *Hva kjennetegner en god relasjonskompetanse?*
2. *Hva er et sårbart barn?*
3. *Hvordan skape gode relasjoner til sårbare barn?*

1.3. STYRINGSPOLITISKE AMBISJONER I NORSK SKOLE

I St.meld. nr. 11 (2008-2009)- *læreren, rollen og utdanningen*, pekes det på behovet for at lærerens kunnskapsnivå om samspillet mellom elev og lærer må heves, og at et satsningsområde i lærerutdanningen bør være å styrke den relasjonelle kompetansen. Videre er relasjonskompetansen spesifikt nevnt som en av fire kompetanseområder alle lærere bør beherske (St. Meld. Nr. 11 (2008-2009), s. 49). I Meld.St. 28, *fag – fordypning – forståelse*, er ikke relasjonskompetanse som begrep nevnt en eneste gang (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det kan virke som relasjonskompetansens betydning i skolen har endret kurs mellom stortingsmeldingene (Lund, 2017). Dette er relevante stortingsmeldinger i min studie, der jeg ønsker å se på hvordan lærere i dag arbeider med relasjonskompetanse i skolen, til tross for at relasjonskompetanse som begrep kan se ut til å være noe fraværende i ulike styringsdokumenter. I den nye overordnede delen av læreplanen er heller ikke begrepet relasjonskompetanse nevnt. Begrepet relasjon dukker derimot opp i noen sammenhenger, hvor det vektlegges at en god klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov og en varm relasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Videre er folkehelse og livsmestring kommet inn som tverrfaglig tema, som skal sørge for god psykisk og fysisk helse i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Dette henger tett sammen med forholdet elevene har til læreren (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

NOU 2015; *fremtidens skole* (s. 8-9), nevner at skolens samfunnsoppdrag inneholder mer enn bare kompetansemål i de ulike fagene. Skolen og læreren skal støtte identitetsutviklingen til elevene, og det er derfor nødvendig å legge til rette for en god relasjon og et godt sosialt miljø. Selv om relasjonskompetanse som begrep er til stede, ser jeg at det er og har vært noe

fraværende i politiske styringsdokumenter etter Meld. St. 28 (2015-2016), *Fag, fordypning, forståelse*. I overordnet del av den nye læreplanen er begrepet «Relasjon» nevnt ett fåtall ganger, men «relasjonskompetanse» som eget begrep er ikke nevnt. Jeg håper derfor at min oppgave vil belyse viktigheten av lærerens relasjonskompetanse, slik at begrepet kan komme enda synligere tilbake enn før både i læreplan og styringsdokumenter. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen jeg nå er en del av, legger frem relasjonskompetanse som en utvikling sammen med læreridentiteten, i det som nå er ett av hovedmålene med grunnskolelærerutdanningen (Universitets og høgskolerådet [UHR], 2018, s. 15).

1.4 AVGRENSNING

På bakgrunn av oppgavens omfang og tematikkens bredde har jeg underveis i forskningsprosessen vært nødt til å gjøre noen avgrensninger. Jeg ønsker å finne svar på hvilken betydning lærerens relasjonskompetanse har i møte med sårbare barn, der både begrepet *Relasjonskompetanse* og *sårbare barn* er store og vide begrep som i utgangspunktet kunne inneholdt både en elevside, og en lærerside. Dette ville derimot ha krevd et forskningsprosjekt av større omfang, og jeg har derfor på bakgrunn av oppgavens krav til størrelse begrenset meg til lærerens side.

For å finne svar på problemstillingen har jeg videre benyttet meg av kvalitativ metode, der jeg har gjennomført tre kvalitative forskningsintervju. Min opprinnelige plan var å intervju flere informanter, men på bakgrunn av koronapandemien ble jeg nødt til å gjøre noen avgrensninger her også. Det ble vanskelig å få tak informanter, fordi mange skoler og lærere gjennom lang tid har vært preget av sykdom, isolasjon og karantener.

2 TEORIGRUNNLAG

Jeg vil i dette kapittelet presentere teorigrunnlaget som har vært relevant i mitt prosjekt. Både tidligere og senere forskning viser at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevenes læringsresultater, og i arbeidet med sårbare barn. Det er likevel et begrep som i styringsdokumenter og læreplaner kan virke noe fraværende. Men fraværende betyr ikke usynlig, og jeg har i arbeidet med studien kommet over både internasjonal og nasjonal forskning på temaet som belyser viktige poeng. Kjernen i prosjektet mitt er å finne en sammenheng mellom lærerens relasjonskompetanse og de sårbare barna, og jeg vil løfte frem både tidligere og nyere teori.

2.1 RELASJONSKOMPETANSE

Relasjonskompetanse som begrep kan defineres som en evne til å se hver enkelt elev, med hensyn til deres premisser og atferd (Juul & Jensen, 2002, s. 145). Det handler videre om å kunne tilpasse sin egen atferd i møte med elevene, hvor læreren evner å være autentisk i kontakten og selv påtar seg ansvaret for kvaliteten i relasjonsforholdet (Juul & Jensen, 2002, s. 145).

For å kvalifiseres som en god lærer kreves det både faglig kompetanse og relasjonskompetanse. Relasjonskompetansen påvirker og styrer kvaliteten på forholdet som eksisterer mellom lærer og elev, og henger tett sammen med å være profesjonell (Drugli, 2012, s. 45). En relasjonskompetent lærer tar selv tar ansvar for og kontroll over kommunikasjonen og atferden, slik at den fungerer til beste for elevene (Drugli, 2012, s. 45). Det er blant annet på bakgrunn av dette vi også kan si at det å være relasjonskompetent henger sammen med den profesjonelle delen i utøvelsen av lærerrollen (Drugli, 2012, s. 45).

Juul & Jensen legger til grunn at begrepet relasjonskompetanse kun gir mening når en av partene er profesjonelle, slik som læreren er i møte med eleven (Juul & Jensen, 2002, s. 137-138). Det er fordi relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk, der læreren sitter med ansvaret og makten, både på grunn av yrkesrolle, men også på bakgrunn av sin opptreden som voksen (Juul & Jensen, 2002, s. 137-138). For å si at en lærer har kunnskap om relasjonskompetanse må de vite noe om relasjoner, og utvikle kompetansen sin ved å etablere, korrigere og utvikle relasjonen med elevene (Juul & Jensen, 2002, s. 137-138).

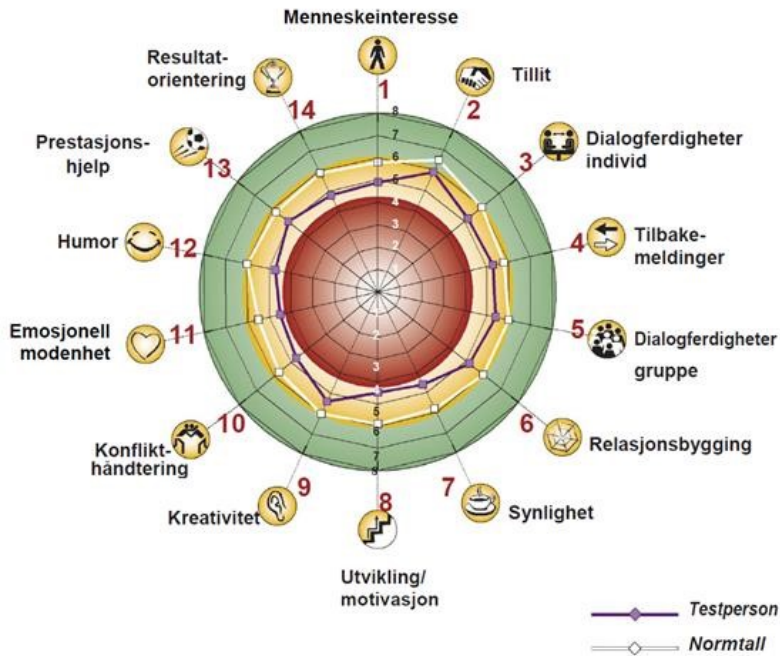
2.1.1 LÆREREYRKET SOM RELASJONSPROFESJON

Lærereyrket defineres som en profesjon, ved at det er et yrke som bygger på en vitenskapelig kunnskapsbase og har spesialisert kunnskap som krever høyere utdanning (Skrøvset et al., 2017, s. 14). Læreren har et ansvar for sin yrkesutøvelse, og arbeidet som blir lagt ned har stor betydning både for den enkelte og for samfunnet (Skrøvset et al., 2017, s. 14).

Handlingsrommet til læreren er gitt gjennom læreplanen, der lærerprofesjonens oppgave er å utføre dette i klasserommet på bakgrunn av den kunnskapsbasen læreren sitter på (Skrøvset et al., 2017, s. 14). Lærerens relasjon til elevene er viktig, og det er sentralt at læreren bryr seg om, og tar vare på elevene sine (Skrøvset et al., 2017, s. 14). I flere situasjoner vil det være avgjørende med en lærer som viser omsorg og jobber for å skape en god relasjon (Skrøvset et al., 2017, s. 14). På bakgrunn av dette er en ofte brukt beskrivelse av læreryrket blitt at det er en relasjonsprofesjon, og kan ut fra et relasjonelt perspektiv defineres som et yrke hvor det er bruk for profesjonelt skjønn, med ett medfølgende ansvar for å kunne begrunne hvorfor man velger de handlingene man gjør (Skrøvset et al., 2017, s. 14).

Spurkeland deler oppfatning med Skrøvset, men legger videre til at vanlige, intelligente mennesker kan lære seg faglig og administrative sider ved ledelse (Spurkeland, 2020, s. 22).

Relasjonskompetansen derimot krever spesialbehandling, og betegnes som en basiskompetanse for all menneskeorientert atferd (Spurkeland, 2020, s. 22). Det viser seg nemlig at relasjonskompetanse ikke bare er avgjørende for den enkelte læreres mulighet til å påvirke klasserommet, men utslagsgivende for ett hvert enkelt menneskes suksess, som jobber i samhandling med andre mennesker (Spurkeland, 2020, s. 19). Denne oppfatningen er det flere som deler, og John Hattie sier blant annet at lærerens relasjon til elevene er avgjørende for elevens prestasjon (Hattie, 2009, s. 5). Spurkeland selv definerer derfor relasjonskompetanse som en ferdighet, evne, kunnskap og holdning som etablerer, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2020, s. 19). Han mener likevel at dette er evner som må trenes opp, og har gjennom flere år utviklet ett verktøy som måler relasjonskompetansen din gjennom 14 ulike dimensjoner (Spurkeland, 2020).



FIGUR 1- RELASJONSKOMPETANSE (SPURKELAND, 2020, S. 18).

Modellen beskriver det Spurkeland mener er de 14 viktigste dimensjonene i ett relasjonsforhold, og arbeidet med å utvikle dimensjonene omfatter nyere forskning rundt tillit, dialog og emosjonell modenhet i den relasjonelle kvaliteten (Spurkeland, 2020, s. 13). Alle dimensjonene er i boken utvidet for å gi en større faglig forankring, men avgrensningen i denne studien er bakgrunnen for at jeg kun presenterer den kort. Spurkeland påpeker gjennom modellen at ledelse handler om å gjøre andre gode, der du utløser energi hos de du leder, og investerer i en relasjon (Spurkeland, 2020, s. 15). Som lærer er du leder for en gruppe elever, og ved å være bevisst på relasjonskompetansens 14 dimensjoner vil du kunne lykkes bedre i samhandling med andre (Spurkeland, 2020, s. 15). Spurkeland legger videre frem at relasjonskompetanse i stor grad kan læres gjennom trening, men det krever en innsats, der et godt samspill vektlegges (Spurkeland, 2020, s. 15).

Det er lærerens ansvar å sørge for at elevene føler seg likt og kjenner på en tilhørighet (Drugli, 2012, s. 60). Barn som er vandt til skjenn og irettesetting i form av negative ord og uttrykk vil selv aktivt forsøke å gjøre læreren sint, og det vil da være lærerens oppgave å forhindre at det skapes et negativt samspill (Drugli, 2012, s. 60). Når man som lærer opplever en begynnende negativ relasjon i form av sinne, irritasjon eller frustrasjon er det relevant at det blir satt av tid til refleksjon over hva som foregår og hva man kan gjøre for å avverge et

negativt relasjonsforhold (Drugli, 2012, s. 60). Et negativt relasjonsforhold trenger heldigvis ikke være låst, fordi ved en overgang fra negativ til positiv relasjon vil eleven bevege seg gjennom en utviklingskontekst, der læreren har mulighet til å sikre eleven bedre utviklingsbetingelser enn den hadde fra før (Drugli, 2012, s. 61). Dersom læreren lykkes i å erstatte det negative relasjonsforholdet med ett positivt, vil elevens helse og trivsel kunne øke (Drugli, 2012, s. 61).

Relasjoner kan endres med utgangspunkt i ulike strategier, som veiledning eller refleksjon i fellesskap med kollegaer (Drugli, 2012, s. 48). En positiv relasjon mellom lærer og elev kjennetegnes ved at det eksisterer en høy grad av nærhet, omsorg, åpenhet og støtte, i tillegg til gjensidig respekt mellom partene (Drugli, 2012, s. 48). En positiv relasjon kommer ikke av seg selv, og for at den skal ligge til grunn er man avhengig av anerkjennelse og tillitt (Drugli, 2012, s. 48-50).

I en negativ relasjon har ofte lærer og elev et fastlåst bilde der de misliker hverandre, og forholdet blir preget av konflikter (Drugli, 2012, s. 57). I en relasjon som er konfliktpreget skal det mye til før eleven ber om hjelp, og i situasjoner der ikke læreren heller ber om hjelp eller støtte vil læringsmulighetene til eleven reduseres på bakgrunn av konflikter og relasjonsavhengighet, som i noen tilfeller kan føre til både sosiale og faglige vansker (Drugli, 2012, s. 58). En negativ relasjon vil være preget av disharmoni, kritikk eller mistillit mellom partene, og det vil oppleves som en ond sirkel preget av ett høyt konfliktnivå eller stor grad av avhengighet (Drugli, 2012, s. 58). Det vil derfor være viktig å arbeide for en gjensidig anerkjennelse og tillit mellom læreren og eleven for å sikre en god relasjon (Drugli, 2012, s. 48).

2.2 RELASJONEN MELLOM LÆRER OG ELEV

Forståelsen som kanskje har preget den norske skolen i størst grad de siste årene er Vygotskij sine ord om at en relasjon mellom lærer og elev vil komme som følger av en sosial konstruksjon mellom to personer (Vygotsky, 1978, s. 25). Lev Vygotsky, født 1896, er regnet som en av de mest betydningsfulle utviklingspsykologiene i historien, blant annet med tanken om den sosiokulturelle læringsteorien og mennesket som et sosialt vesen som er en mye brukt filosofi internasjonalt (Saljø, 2019, s. 106-107). Han var opptatt av at læring er ett sosialt fenomen, og mener at det opptro for over 100 siden (Saljø, 2019, s. 106). Vygotsky hadde liten innflytelse den gang, og tankene hans var bortgjemt i mange tiår før de etter 1980 i vesten ble brakt frem i lyset på ny (Saljø, 2019, s. 106).

Zygmunt Bauman utfordrer Vygotsky sitt syn på relasjoner som sosial konstruksjon, ved å legge til grunn at etikk som element i relasjonsforståelsen vil ødelegge den moralske handlingen til mennesket (Olsen, 2016, s. 60). Det filosofiske ståstedet til Bauman bygger på relasjonen mellom mennesker og samfunn, men utfordrer altså dagens tradisjonelle tenking på området (Olsen, 2016, s. 59). Bauman mener relasjonskompetansen bør forstås som utviklet gjennom ett sett av verdier og normer i en sosialiseringssprosess der vi formes og dannes til etiske mennesker (Olsen, 2016, s. 60). Til tross for nedskrevne retningslinjer, lovverk og læreplan i skolen kan mat ut fra Bauman sitt syn hevde at nedskrevne regler og prinsipper aldri kan utgjøre et godt nok grunnlag for etikk og moral (Olsen, 2016, s. 59-76). Mennesket er tvunget til å ta vanskelige valg, og noen ganger innebærer det et personlig ansvar og handle på tvers av samfunnets normer (Olsen, 2016, s. 45). Når profesjonsetikken diskuteres i lys av Bauman sine teorier innebærer dette blant annet at den enkelte profesjonsutøveren aldri kan lene seg kun på et ferdig regelverk eller retningslinje andre har laget (Olsen, 2016, s. 45), som for eksempel læreplanen.

Utviklingen av en god relasjon mellom lærer og elev er i den tradisjonelle tenkingen likevel av stor betydning for elevenes læring og utvikling (Skrøvset et al., 2017, s. 28). Skrøvset et al. beskriver det blant annet som en interaksjon mellom to parter som har noe til felles, der både tillit, anerkjennelse og interesse for hverandre spiller en rolle (Skrøvset et al., 2017, s. 28). Kvaliteten på relasjonen er i mange situasjoner assosiert med elevens motivasjon for arbeid med skolefagene, og forskning på området viser at sterke relasjoner fungerer som et fundament både for interesse og motivasjon (Bergin & Bergin, 2009, s. 141-170). Dersom eleven føler et godt forhold til læreren vil det videre fungere som en beskyttelse mot frafall i skolen, i tillegg til at det har en påvist effekt mot psykisk helse (Skrøvset et al., 2017, s. 26). Det er avgjørende for mange elever, særlig de sårbare, og ha en god relasjon til minst en voksen i skolen (Skrøvset et al., 2017, s. 26).

En klasseleder som etablerer seg på en positiv måte, vil kunne fungere som en markør for elevene. De vil oppleve at læreren har etablert en norm eller en standard for hvordan klassemiljøet skal være, og vil med det enklere akseptere de reglene som settes (Skrøvset et al., 2017, s. 65). Dette forutsetter at læreren fungerer som en god klasseleder og tydelig markør, som er bevisst den atferden han eller hun viser foran elevene (Skrøvset et al., 2017, s. 65). Videre er det viktig å se hver enkelt elev, fordi læreren er en betydningsfull person for eleven vil det føre til at både motivasjon og læringslyst økes hos eleven når de føler seg sett eller verdsatt (Skrøvset et al., 2017, s. 69). Det er likevel ingen enkel oppgave, og læreren er

nødt til å vise eleven sin fulle oppmerksomhet for å lykkes (Skrøvset et al., 2017, s. 69). Å se eleven er derfor både vanskelig og viktig, men dersom man lykkes vil det være en avgjørende faktor på veien mot å skape gode relasjoner (Skrøvset et al., 2017, s. 69). Det er derfor vesentlig i et relasjonsforhold mellom lærer og elev at begge parter møter hverandre med likeverd og respekt (Drugli, 2012, s. 48).

En god relasjon mellom lærer og elev er viktig, men ett godt grunnlag for det ligger ofte hos foreldrene (Ekornes, 2018, s. 109). Foreldrene kjenner som oftest barnet best, og står derfor i god posisjon for å utvikle gode tiltak når barna trenger det (Ekornes, 2018, s. 109-110). Et krav etter utgivelsen av læreplanfornyelsen i 2020 er blant at folkehelse og livsmestring skal inn som ett tverrfaglig tema (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Det innebærer at elevene skal utvikle kompetanse som fremmer en god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). For å kunne arbeide med den psykiske og fysiske helsen til elevene er det liten tvil om at foreldrene er viktige medspillere. Både skoleledere og lærere vil dra nytte av ett godt samarbeid for å lykkes med tiltak eller forebygging når det arbeides med den psykiske helsen til elevene i skolen (Ekornes, 2018, s. 110). Et godt samarbeid med foreldrene vil derfor være en vesentlig del av lærerens relasjonsarbeid, slik at også elever med psykiske vansker kan hjelpes på veien mot de gode relasjonene (Ekornes, 2018, s. 113).

2.2.1 ANERKJENNELSE I LÆRER-ELEV-RELASJONEN

Anerkjennelse er en sentral dimensjon i gode lærer-elev-relasjoner, og forutsetter at det er et likeverdig og gjensidig forhold mellom lærer og elev. Det skal være et subjekt-subjekt-forhold der begge parter møter hverandre med likeverd og respekt (Drugli, 2012, s. 48). Læreren vil likevel ha definisjonsmakten, og det er sentralt at en anerkjennende lærer lytter til elevene, viser forståelse og bekrefter det som bli sagt (Drugli, 2012, s. 49).

Å bli anerkjent og verdsatt for den vi er og det vi gjør er sentralt for alle mennesker, og er grunnleggende for selvoppfatningen (Skrøvset et al., 2017, s. 50). Det vil være vanskelig for et barn og verdsette seg selv, uten å bli anerkjent av en voksen (Skrøvset et al., 2017, s. 50). For mange barn dreier følelsene rundt en flink lærer seg om at de har blitt sett, og følelsen av dette er med på å påvirke selvfølelsen i hvert menneske (Skrøvset et al., 2017, s. 50). Det vil være vanskelig for en elev å verdsette seg selv, om de ikke føler seg verdsatt i skolen av

læreren (Skrøvset et al., 2017, s. 50). Å se hver enkelt elev er derfor en del av praktiseringen til en lærer når det skal inntas et verdsettende perspektiv, og det er avgjørende at læreren ikke bare ser hva eleven gjør og får til, men også leser, tolker og forstår signalene som sendes (Skrøvset et al., 2017, s. 52). En lærer som tar seg ekstra tid på vei ut av klasserommet med elevene istedet for å skynde på dem vil for eksempel legge merke til ting, eller komme utfor samtaler den stressende læreren ikke har tid til (Skrøvset et al., 2017, s. 52). Det er de små ordene i forbifarten som legger stein for stein i ett relasjonsforhold der eleven føler seg både anerkjent og sett (Skrøvset et al., 2017, s. 52).

Et verktøy mange bruker i forbindelse med verdsettelse er ros, som er med på å skape både stolthet og påfyll av energi dersom det brukes på en hensiktsmessig måte (Skrøvset et al., 2017, s. 57). Ros kan ved rett bruk gi mye kraft til en elev, men bør likevel brukes med omhu om den skal virke (Skrøvset et al., 2017, s. 57). Rosen må oppleves fortjent og konkret, slik at eleven opplever mestring når det blir sagt, og ikke legger seg til merke at læreren enten roser alle uansett, eller ikke har bitt seg merke i prestasjonene som er gjort bedre enn det som roses (Skrøvset et al., 2017, s. 57). Læreren har et viktig ansvar, der en verdsettende ledelse skal praktiseres på en måte som gjør det til en del av elevens bevisste læring fremfor tilfeldigheter (Skrøvset et al., 2017, s. 61). En verdsettende ledelse der alle elevene føler seg anerkjent krever likevel god kontakt, der læreren opptrer på en naturlig måte som gjør at elevene føler seg anerkjent og sett i alle situasjoner (Skrøvset et al., 2017, s. 61). En anerkjennende lærer må videre legge til grunn at elevene kan forholde seg til egne erfaringer, tanker og følelser, og må ikke være redd for å miste kontrollen over elevene eller situasjonen når de forsøker å ta elevenes perspektiv (Drugli, 2012, s. 50). For å kunne være anerkjennende ovenfor andre er det med andre ord vesentlig at man er trygg på seg selv og sin rolle som lærer (Drugli, 2012, s. 50).

2.2.2 TILLIT I LÆRER-ELEV-RELASJONEN

Et annet sentralt kjennetegn på gode lærer-elev relasjoner er tilliten som oppstår i et gjensidig, anerkjennende forhold (Drugli, 2012, s. 52). Tillit er noe som vokser frem fordi partene erfarer at de kan stole på hverandre, og er med andre ord ikke noe som kan kreves (Drugli, 2012, s. 52). Et positivt tillitsforhold gir rom for ulikheter, men innebærer at læreren som sitter med definisjonsmakten, holder avtaler, lytter, er rettferdig, troverdig og forståelsesfull i samtale med elevene (Drugli, 2012, s. 52).

Spurkeland legger tillit frem som selve bærebjelken i en relasjon mellom lærer-elev, hvor han presenterer den som en følelse som utvikles gjennom interpersonlige erfaringer (Spurkeland, 2020, s. 38). Tillit er av emosjonell art, og for en lærer er det avgjørende både for innflytelse og påvirkning hos elevene at det er på plass (Spurkeland, 2020, s. 38). Det er likevel slik at hvis tilliten brytes vil den være svært vanskelig å reparere, fordi brudd i sentrale deler av bærebjelken i et relasjonsforhold aldri gror (Spurkeland, 2020, s. 41). Dette gjør tilliten sammensatt, og faktorer som lojalitet, respekt, trygghet og tilknytning spiller en rolle for hvorvidt tilliten oppleves sterk eller svak (Spurkeland, 2020, s. 41). Tillit bevises gjennom gjentatte handlinger over tid, der noen vil trenge lang tid, andre ikke (Spurkeland, 2020, s. 44).

For å oppnå tillit er det viktig at begge parter går inn i relasjonsforholdet med en innstilling på at begge skal gi noe av seg selv for å oppnå den ønskede tilliten (Drugli, 2012, s. 51). Den som viser tillit til en annen gjør seg likevel sårbar selv, og som lærer er det fort å bli skuffet eller lei seg når man møter likegyldighet eller avvisning hos elevene i forsøk på å skape tillit (Drugli, 2012, s. 51). Da er det viktig å trekke seg tilbake og reflektere over hvorfor det skjedde, fremfor å trekke de negative følelsene frem (Drugli, 2012, s. 51). Dette kan eksempelvis gjelde elever som ikke er vant til å bli møtt med tillit, og det vil kreve en mye større grad av innsats og utholdenhet fra lærerens side i møte med sårbare barn (Drugli, 2012, s. 51).

2.2.3 FØLELSESKOMPETANSE OG FØLELSESHÅNTERING SOM KOMPONENT I LÆRER-ELEV-RELASJONEN

Følelseskompetanse er det samme som emosjonell intelligens, som vil si vår evne til å forstå og bruke følelser til mellommenneskelig problemløsning og tilpasning til omgivelsene (Fallmyr, 2020, s. 54). I hovedsak dreier følelseskompetansen seg om at du sitter på kunnskap om følelser, men også at du har ferdigheter i hvordan du kan håndtere dem (Fallmyr, 2020, s. 54).

Følelshåndteringen dreier seg om hvordan du oppdager dine egne følelser, hvordan du tåler dem, og hvordan du forstår budskapet som formidles (Fallmyr, 2020, s. 55). For noen betyr dette for eksempel at man er i stand til å motstå trangene til å overse eller korrigere følelser som kommer (Fallmyr, 2020, s. 55). For elevene er det viktig hvordan læreren reagerer på deres følelser, og skal man reagere hensiktsmessig kreves det at læreren ønsker dem

velkommen, bekrefter dem og validerer dem. Kjernen i selve følelshåndteringen er hvordan du hjelper andre og deg selv til å prosessere ulike følelser, og det er med andre ord et samspill mellom samspill og gode reaksjoner på følelser (Fallmyr, 2020, s. 55).

Det er viktig at læreren sitter på både følelseskompetanse og muligheten til å håndtere ulike følelser, fordi deres følelseskompetanse i stor grad påvirker mestringen av rollene som autoritetsperson, kunnskapsformidler, kompetanseutvikler og rollemodell (Fallmyr, 2020, s. 54). Relasjonen mellom lærer og elev har mange sider og nyanser, og i møtet mellom partene skal det skapes en relasjon som ivaretar begge parter (Fallmyr, 2020, s. 38). En av de viktigste funksjonene i ett relasjonsforhold er følelser, og i møte sårbare elever er det spesielt viktig å hjelpe elevene med å utvikle en identitet der de kan kjenne både på forståelse og anerkjennelse (Fallmyr, 2020, s. 38). Effekten av god og dårlig relasjonskvalitet mellom lærer og elev viser at en god relasjon fremmer faglige resultater gjennom bedre motivasjon og reduserer risikoen for psykiske lidelser eller atferdsvansker (Fallmyr, 2020, s. 54). Det viser seg derfor også å ha en positiv effekt på hvordan elevene oppfatter hverandre (Fallmyr, 2020, s. 54).

2.2.4 RELASJONSSIRKELEN

Arbeid med gode relasjoner er viktig, men kan likevel by på vanskeligheter, fordi læreren har ansvaret for å se alle elevene, både i timen, friminuttet og i matpausen (Skrøvset et al., 2017, s. 54). Skrøvset et al. presenterer i sin bok på bakgrunn av dette «relasjonssirkelen» som et hjelpemiddel for å kartlegge hvilke elever man bør bruke spesielt mer tid på (Skrøvset et al., 2017, s. 53). Relasjonssirkelen blir også presentert av utdanningsforbundet, som et tiltak for å kartlegge de voksnes relasjoner til elevene i en klasse eller for å skape en direkte oversikt over situasjoner der læreren er usikker på en relasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15-16). Det presiseres likevel at det bør være en bevisstgjøring rundt etiske implikasjoner og at materialet behandles konfidensielt og med respekt, der tiltakene kun bør brukes for å styrke relasjonen som oppleves usikre eller negative (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15-16).



FIGUR 2 - RELASJONSSIRKELEN (SKRØVSET ET AL., 2017, S. 53).

Sirkelen benyttes ved at læreren skriver sitt eget navn i midten, og deretter plasserer elevene man har mest kontakt med nærmest sitt eget navn og de mer perifere lenger ut i sirkelen (Skrøvset et al., 2017, s. 53). Om man er to lærere som lager hvert sitt skjema kan det være både tankevekkende og bevisstgjørende hvilke elever som havner hvor, og Skrøvset et al., stiller blant annet spørsmål til hvordan elevene som havner ytterst egentlig opplever skoledagen og relasjonen til læreren sin (Skrøvset et al., 2017, s. 53).

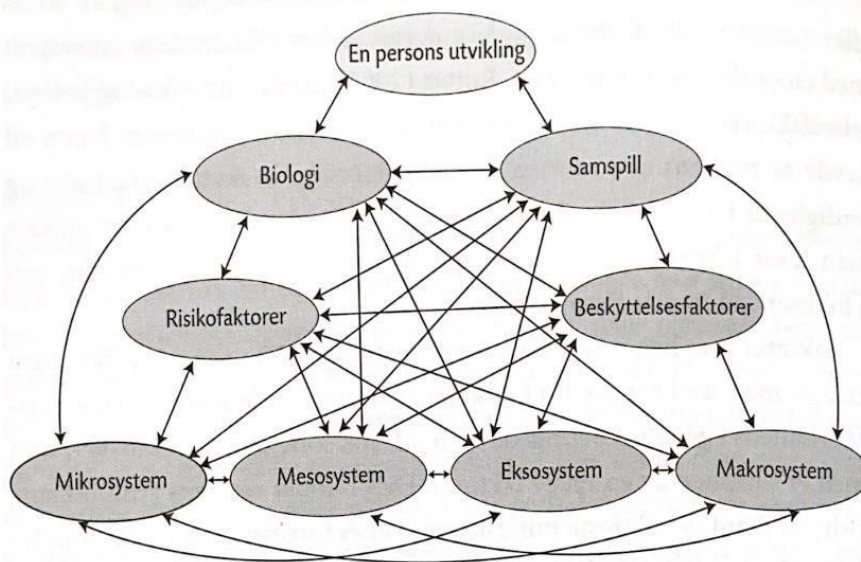
Lærerens relasjonskompetanse vil aldri bli ferdig utviklet, og selv med lang erfaring som lærer vil man møte elever det er utfordrende å skape relasjoner til (Skrøvset et al., 2017, s. 47). Ved å gjøre relasjonskvalitet til et normalt tema i samtaler og refleksjoner lærerne imellom vil det også være anledning til å reflektere over egen rolle i møte med elevene (Skrøvset et al., 2017, s. 47). Relasjonssirkelen er en fin måte å reflektere over dette på, og i en slik prosess er det stor sannsynlighet for at læreren blir mer bevisst seg selv og egen praksis, som igjen vil føre til en tryggere lærer i møte med enkeltelever og klassen (Skrøvset et al., 2017, s. 47).

2.2.5 SAMSPILL MELLOM ELEV OG MILJØ

Samspillet mellom to personer er viktig i et relasjonsforhold, men samspillet som oppstår mellom en person og miljøet rundt er også viktig fordi person og miljø står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre (Kvellido, 2012, s. 62). Mennesket preger eller skaper mye av

det miljøet som det er en del av, og dette miljøet preger igjen hvordan samfunn og mennesker utvikles (Kvello, 2012, s. 62). På den måten vil de sosiale relasjonene mellom mennesker også være en del av påvirkningsprosessen som skjer mellom mennesket og miljøet rundt (Kvello, 2012, s. 62).

Bronfenbrenner presenterte i 1981 sin bioøkologiske modell med utgangspunkt i at det økologiske miljøet er topologisk arrangert av konsentriske strukturer eller sirkler, der hver struktur inngår i den neste (Bronfenbrenner, 1981, s. 22). Ut fra denne teorien kan relasjonen mellom lærer og elev også forstås gjennom ulike transaksjoner. Den amerikanske utviklingspsykologen Arnold Sameroff beskriver sammen med Michael Chandler de komplekse prosessene en elevs utvikling består av gjennom en transaksjonsmodell, utviklet med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Kvello, 2012, s. 62). Kvello har illustrert og tilpasset Sameroff & Chandler sin transaksjonsmodell, som favner over og binder sammen ulike teorier (Kvello, 2012, s. 62). Kjentegnet på teoriene som innlemmes er at person og miljø står som et gjensidig påvirkningsforhold. Figuren illustrerer hvordan barns oppvekstbetingelser omfatter både biologiske og miljømessige forhold over tid (Kvello, 2012, s. 62).



FIGUR 3 - UTVIKLINGSPROSESSER I TRANSAKSJONSMODELLEN. (KVELLO, 2012, S. 80).

Transaksjonsmodellen dominerer i forskningsfronten i utviklingspsykologien, og forklarer at det finnes en sammenheng mellom ulike fenomener, som for eksempel elev og miljø (Kvello, 2012, s. 80). Transaksjonsmodellen er en styrke til forskning på samspill mellom barn og miljø fordi den forklarer de komplekse forholdene som bidrar i en persons utvikling (Kvello, 2012, s. 81). Kvello mener likevel at dette også er modellens svakhet, og legger til grunn at modellen ikke vil hjelpe en lærer som bekymrer seg for en elevs selvskading eller utagering, fordi modellen kun gir handlingskompetanse på makronivå der beslutninger skal tas, men er mangelfull i konkrete handlinger på mikronivå (Kvello, 2012, s. 81).

I arbeid med sårbare barn vil det likevel være viktig å kvalitetssikre elevens miljø på skolen, fordi det oppstår en diskontinuitet mellom elev og miljø som kan slå både negativt og positivt ut (Drugli, 2012, s. 18). Skolen kan for eksempel være en arena som kan gå begge veier – avhengig av hvilken grad skolen og lærerne lykkes i å imøtekomme elevens behov for utviklingsstøtte (Drugli, 2012, s. 18). Det er mulig gjennom transaksjonsmodellen å skille mellom beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer (Kvello, 2012, s. 73). Risikofaktorene er faktorer i eleven selv eller elevens miljø som øker faren for utvikling av vansker, og beskyttelsesfaktorene demper risikoen for utvikling av psykiske vansker eller negative faktorer generelt (Kvello, 2012, s. 73). En god lærer-elev-relasjon vil eksempelvis kunne fungere som en beskyttelsesfaktor, fordi en nær persons varme overfor barnet vil hjelpe med å beskytte mot negative erfaringer (Kvello, 2012, s. 74).

2.3 SÅRBARE BARN

Sårbare barn kan være barn som lider av omsorgssvikt, ulike diagnoser, funksjonsnedsettelse, traumer eller hjerneskadener (Lund, 2017). Jeg fokuserer i denne oppgaven på de som på bakgrunn av sin sårbarhet viser et negativt atferdsmønster i møte med skole og undervisning (Sørli, 2010, s. 89).

Resultatet av å være et sårbart barn kan på bakgrunn av belastningen de kjenner på knyttet til skole og skolearbeid vise seg som en type problematferd i klasserommet (Nyberg, 2020). Et fellestrekk er at de sårbare barna utvikler atferds eller konsentrasjonsvansker som et svar på omgivelsenes avvisning eller manglende forståelse av grunnproblemene, og barnet vil altså bli sårbart i det øyeblikket de møter forventninger fra skolen de ikke er i stand til å innfri (Nyberg, 2020). For noen kan dette kun være å opptre «normalt» i klasserommet, som å sitte

stille eller ikke forstyrre medelever (Nyberg, 2020). Disse stilles i en sårbar situasjon, som etter hvert vil kunne utvikle seg til en type problematferd (Nyberg, 2020). Barn som bevisst tester slike grenser vil ofte ha et tilknytningsproblem, som igjen kan føre til et relasjonsproblem (Drugli, 2012, s. 21).

Det er problematferden som i mange tilfeller er årsaken til negative følelser hos lærerne, som ofte fører til en dårligere relasjon mellom lærer og elev (McGrath & Bergen, 2019, s. 335). Per dags dato finnes det ikke noe fasitsvar på hvordan man kan skape nære relasjoner til disse elevene, men det er synlig at elever som mottar lite emosjonell støtte har større sjans for utagering (McGrath & Bergen, 2019, s. 335). Når utageringen først kommer er det lærerens kapasitet til å regulere følelser og uttrykke empati som er avgjørende for om det blir en effektiv klasseromsledelse eller ikke, og McGrath og Bergen viser til at lærere som evner å uttrykke den emosjonelle tillitten og har selveffektivitet, vil føle seg bedre rustet til å møte ulike elevers behov (2019, s. 335-336). De sosiale forholdene til barnet spiller også en rolle når det gjelder graden av problematferden som blir synlig, for eksempel vil en elev som er vandt til å bli ignorert hjemme også forvente å bli dette på skolen (Sørli, 2010, s. 39). Psykiske skader i form av traumer, tilknytningsvansker, mobbing eller overgrep kan bli synlig i atferd som lett misforstås, og kan utløse reaksjoner som forsterker vanskene (Fallmyr, 2020, s. 153). Det er forskning som viser at hjernen endrer seg i møte med for eksempel traumer eller omsorgssvikt, ved at nervebanene og de delene av hjernen som vurderer og reagerer på fare svekkes eller løper ut av sine områder (Fallmyr, 2020, s. 153). Når dette skjer er resultatet utad en elev som strever med å regulere følelser, har vansker med å vurdere fare, og en forstyrret evne til å regulere seg selv (Fallmyr, 2020, s. 153). I klasserommet kan dette bli synlig ved at vedkomne reagerer med angrepsrespons, flukt fra ulike situasjoner, dårlig selvbilde, eller bråskifte meninger, som gjør at de oppleves som ustabile og negative (Fallmyr, 2020, s. 154). Følelsene hos de sårbare barna er ofte sterke, men det smale toleransevinduet gjør de ekstra sårbare for avvísninger eller tapsopplevelser (Fallmyr, 2020, s. 154). Sammen med redselen for å bli krenket og en manglende tillitt til andre mennesker blir dette et sosialt handicap som krever en stødig lærer (Fallmyr, 2020, s. 154). De sårbare barna har med andre ord vanskelig for å håndtere følelsene sine, og er derfor avhengig av at voksne i skolen har kompetanse og kontroll på sine følelser (Fallmyr, 2020, s. 160). Full trygghet og gode relasjoner er viktig, for på den måte vil elevene rustes for skolens krav (Fallmyr, 2020, s. 160). Den krevende atferden kan vurderes som ett mulig

uttrykk for at barnet tester ut om den voksne er trygg nok, til å stole på, eller om det er fare for traumer eller ydmykelses (Fallmyr, 2020, s. 160).

Barn er en utsatt gruppe, som etter barnekonvensjonen på bakgrunn av sin fysiske og psykiske umodenhet har rett til spesiell beskyttelse og ekstra omsorg (Barne og familiedepartementet, 1989, s. 6). Skolen er en arena hvor barna tilbringer mye tid som er viktig i deres psykososiale og faglige utvikling, og ifølge opplæringsloven §9a har alle elever rett på et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9a). Dersom dette skal være mulig må elevene møte en voksen i skolen som har nok kunnskap til å ta vare på barnas psykososiale utvikling, og ikke bare kunnskap om det faglige (Roland, 2011, s. 11). Sårbare barn og unge kan være en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold, der noen vokser opp i lite harmoniske hjem og blir preget av ulike omsorgsproblemer som foreldrenes bruk av rus eller psykiske problemer (Roland, 2011, s. 12). Den som plager eller mobber andre vil også kunne være et sårbart barn, fordi makten en mobber sitter på ved offerets avmakt bidrar til å bryte ned empati og forsterke kynisme (Roland, 2011, s. 13). Trygge og tydelige voksne som gir både emosjonell og akademisk støtte er derfor viktig uansett grad eller type sårbarhet (Roland, 2011, s. 13).

Noen sårbare elever sliter særlig emosjonelt, og elever med emosjonelle vansker kjennetegnes ved at de har lett for å komme inn i negative tankemønstre som er preget av at de ikke duger til noe (Roland, 2011, s. 23). Når de lykkes forklarer de det med flaks, og når de mislykkes skylder de på egen evne og ferdigheter (Roland, 2011, s. 24). Skolearbeidet de utsettes for kan derfor innebære betydelige utfordringer, og en norsk studie viser blant annet at det er en tendens hos elever som opplever stress knyttet til skolearbeidet, som også lider av psykosomatiske plager (Roland, 2011, s. 23). Elever som er emosjonelt sårbare gir raskt opp, og er avhengig av en oppmuntrende lærer som ønsker å skape gode relasjoner (Roland, 2011, s. 23).

En måte å møte elever på som føler de ikke mestrer, eller ikke mener de er bra nok, er å nedjustere arbeidsmengde og nivå (Roland, 2011, s. 24). En slik tilnærming kan være bra for noen, men en mer funksjonell tilnærming mot flere av de sårbare elevene vil for eksempel kunne være å hjelpe de aktuelle med å bryte ned den store barrieren med å takle motstand og utfordringer (Roland, 2011, s. 24). Dette krever en trygg lærer som viser eleven at de er sammen om å takle utfordringene som kommer, og at de skal få hjelp på veien når det

kommer utfordringer (Roland, 2011, s. 24). På den måten kan skolefaglig utvikling bli en mestringsopplevelse som beskytter mot andre mentale helseproblemer (Roland, 2011, s. 23)

2.3.1 TILKNYTNING FOR SÅRBARE BARN

Tilknytning beskrives som sterke emosjonelle bånd mellom personer, som for eksempel mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 21). Alle mennesker har behov for å inngå i nære relasjoner med andre mennesker, og for små barn er det ett biologisk behov å være tilknyttet noen (Drugli, 2012, s. 21). I skolen vil elever som trives og føler seg trygge på læreren, også være bedre rustet til læring og utvikling i skolen generelt (Drugli, 2012, s. 21). Når en lærer strever med relasjonen til enkelte elever kan en forståelse av tilknytningsprosesser bidra til økt innsikt i hvorfor disse vanskene har oppstått (Drugli, 2012, s. 21). Mange relasjonsproblemer har sin bakgrunn i negative tilknytningsprosesser, og løsningen kan ligge i å forholde seg til selve tilknytningen (Drugli, 2012, s. 21). Ingen barn vil greie seg alene, og vil være avhengig av at omsorgspersonen tar hånd om det (Drugli, 2012, s. 21).

Howes & Ritchie gjennomførte i 1999 et forskningsprosjekt i USA om tilknytningsorganisering hos barn med vanskelige livsforhold, også kalt sårbare barn (Howes & Ritchie, 1999). De gjennomførte en studie med 3000 barn, der de ønsket å plassere de med vanskelige livssituasjoner i ulike kategorier, etter hvor sårbare eller tilknytningsavhengig de var (Howes & Ritchie, 1999). Kategoriene er inspirert av Ainsworth og Bowlby sin tilknytningsteori, som anses som et perspektiv som gir forståelse av tilknytningen i selve lærer-elev-relasjonen (Bowlby, 1997, s. 235-262). Ved prosjektslutt ble det gjennomgående at det er mange barn med vanskelige livssituasjoner, som viser seg å være en utfordring for lærere uten kompetanse eller erfaring med sårbare barn (Howes & Ritchie, 1999). Resultatet av forskningen viser seg gjennom flere metoder å være den samme; en god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for barn med vanskelige livsforhold for å kunne føle mestring på skolen både faglig og sosialt, uavhengig av hvilken kategori de hører innunder (Howes & Ritchie, 1999). Forskningen viser også at en god relasjon øker den akademiske oppnåelsen hos barnet (Howes & Ritchie, 1999, s. 253).

Bergin & Bergin gjennomførte i 2009 ett lignende forskningsprosjekt som Howes & Ritchie gjorde i 1999. Dette omhandler også tilknytning i klasserommet, hvor de mener tilknytningen er et dypt og varig, hengivent bånd som forbinder personer sammen på tvers av tid og sted

(Bergin & Bergin, 2009, s. 145). Tilknytningsforholdet er derimot preget av atferden til barnet, og de viser til ulike atferdsgrader. Barna deles inn i nesten de samme tilknytningskategoriene som Howes & Ritchie i 1999 la frem på bakgrunn av Ainsworth & Bowlby sin forskning og teori (Bowlby, 1997, s. 235262). Forskningen legger til grunn at alle barna, uavhengig av tilknytningsmønster er avhengig av en god relasjon med de voksne (Bergin & Bergin, 2009, s. 145). Det er likevel synlig at de utrygge elevene viser et negativt mønster i klasserommet, mens de trygge elevene kommer bedre ut av de fleste situasjoner (Bergin & Bergin, 2009, s. 145).

| | |
|----------------------------------|---|
| Trygg tilknytning | Barnet stoler på sin tilknytningsperson. |
| Utrygg/unnvikende | Barnet unngår følelsesmessig nærhet |
| Utrygg/ambivalent | Barnet opplever de voksne som uforutsigbare. Søker kontakt men er ukomfortabel med det. |
| Desorganisert tilknytning | Et samspill preget av frykt |

FIGUR 4- TILKNYTNINGSMØNSTER. EGEN FREMSTILLING BASERT PÅ (BOWLBY, 1997), (HOWES & RITCHIE, 1999) OG (BERGIN & BERGIN, 2009).

Tilknytningsteorien beskriver hvordan en omsorgssituasjon fungerer som en trygg base hvor barnet kan utforske verden fra, og vende tilbake til for støtte når noe oppleves utrygt (McGrath & Bergen, 2019, s. 338). Elevene er avhengig av at det også finnes tilknytning i skolen (Drugli, 2012, s. 18), og tilknytningen eleven opplever til læreren spiller en stor rolle både for læringsutbytte og for det sosiale miljøet (Bergin & Bergin, 2009, s. 147).

2.3.2 FOREBYGGING I SKOLEN

Negativ atferd i skolesituasjon er ofte en respons eller motsvar til barnets sårbarhet og vane med å bli separert (McGrath & Bergen, 2019, s. 347). Mange vil kalle dette problematferd, og for disse barna finnes det en risiko for sosial eksklusjon, som tilsier at de allerede fra førskolefase bør få støtte og hjelp (Sørлие, 2010, s. 41). Det bør utarbeides systematiske metoder og strategier for å integrere og støtte de barna som befinner seg i en risikosone i forhold til utvikling av atferd (Sørлие, 2010, s. 41). For de barna som kommer fra ressursvake familier, eller hjem der det blir begått omsorgssvikt vil både leksehjelp og fritidsordninger for eksempel være til mer hjelp for eleven enn hva økonomisk støtte til familien vil være (Sørлие, 2010, s. 41).

I skolen er det viktig med krav til selvdisciplin og sosial kompetanseutvikling for alle elever, men dette krever sterke rammer både sosialt og kulturelt (Sørлие, 2010, s. 42). PISA-undersøkelser viser at de svake elevene de siste årene fremdeles anses som svake, uten noen spesiell form for forbedring, som menes å ha en sammenheng med det som fremheves som den norske skolens problem; uro, problematferd, organisatoriske problemer og svakt læringstrykk (Sørлие, 2010, s. 42). Skolen skal både støtte og motivere de flinke, og de mindre flinke eller svake elevene, og det kreves både klarere normer, rammer og individuell tilpasning (Sørлие, 2010, s. 42). Denne oppfatningen deles av McGrath & Bergen som videre legger til grunn at lærerens relasjoner mellom alle parter i skolesamfunnet vil kunne ha en positiv effekt på regulering av elevers atferd, der elever som mottar lite emosjonell støtte har større sjans for utagering, og motsatt (McGrath & Bergen, 2019, s. 335). Lærerens kapasitet til å regulere egne følelser og uttrykke empati er videre avgjørende for å utvikle en produktiv og god klasseledelse (McGrath & Bergen, 2019, s. 335). Dersom læreren lykkes i å uttrykke både emosjonell tillitt og selveffektivitet i møte med ulike elever vil vedkomne være sterkt rustet til å møte flere ulike elevers behov, også de sårbare (McGrath & Bergen, 2019, s. 335). Læringsutviklingen vil i stor grad påvirkes av om barnet lykkes sosialt (Nyberg, 2020). Kunnskap hos læreren om barnets omgivelser og utviklingshistorie vil derfor være helt avgjørende for å kunne differensiere og forstå signalet og budskapet det sårbare barnet sender (Nyberg, 2020).

3 METODE

Som problemstillingen min poengterer ønsker jeg gjennom oppgaven å avdekke viktigheten av lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare elever, og valg av metode er relevant for hvilke svar som kan forventes.

3.1 VALG AV METODE

Valg av metode forteller hvordan en forsker går frem for å finne et resultat, og hvordan kunnskapen senere kan etterprøves (Dalland, 2019, s. 51). Når valg av metode skal tas er det nødvendig å tenke over hva slags svar man ønsker gjennom forskningen, og det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Dalland, 2019, s. 52). Mens den kvantitative metoden gir svar i form av tall og målbare enheter gir den kvalitative metoden svar i form av opplevelser og meninger som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2019, s. 52). Begge metodene bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse av ulike temaer (Dalland, 2019, s. 52), men siden jeg i utgangspunktet ønsker å gå dypt inn i hvor viktig relasjonskompetansen er har jeg besluttet å intervju lærere direkte. På bakgrunn av dette har jeg samlet inn kvalitative data gjennom forskningsintervjuer.

3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET

Et kvalitativt forskningsintervju vil forsøke å avdekke intervjusubjektets oppfattelse av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 20), og foregår i direkte kontakt med feltet (Dalland, 2019, s. 53). Jeg ønsker gjennom tre ulike intervjuer å kartlegge hvordan mine informanter oppfatter viktigheten av relasjonskompetanse i møte med sårbare elever, og hvordan de konkret arbeider med dette. Et kvalitativt intervju som metode skal arbeides ut fra både skriftlige og muntlige kilder som gir forskeren ulike tolkninger i form av ord (Nyeng, 2012, s. 71). I mitt tilfelle vil dette være materialet jeg skaffer meg gjennom intervjuene. Jeg ønsker gjennom mine intervjuer å få innsikt i informantenes beskrivelse av livssituasjonen de befinner seg i. Dette krever gode forberedelser og kunnskap om hvordan man gjennomfører et kvalitativt intervju (Dalland, 2019, s. 65).

3.2.1 VALG AV INFORMANTER

Valg av informanter avhenger av hva man som forsker ønsker å komme frem til, og det kan enten gjøres et strategisk valg eller et tilfeldig valg (Dalland, 2019, s. 74). Det strategiske valget gir meg som forsker frihet til å velge informanter jeg vet har den bestemte kunnskapen og erfaringen jeg er ute etter (Dalland, 2019, s. 74). Velger jeg derimot et tilfeldig valg vil det for eksempel skje gjennom loddtrekning, eller at noen andre velger informanter for meg (Dalland, 2019, s. 74). Jeg vil da være uvitende om hva slags kunnskap og erfaring informantene mine sitter med, og det blir tilfeldig hva slags svar jeg får til forskningen min (Dalland, 2019, s. 74).

Den opprinnelige planen var at jeg på bakgrunn av de forskningsetiske vurderingene ville foreta et tilfeldig valg av informanter, men på bakgrunn av den avgrensningen covidsituasjonen har gitt meg ble det vanskelig, og jeg valgte på bakgrunn av situasjonen å forsøke meg på ett strategisk tilgjengelighetsutvalg av informanter istedet. Siden en del av formålet med forskningen min er å komme i dybden, bør heller ikke antall intervjupersoner være for stort (Dalland, 2019, s. 76).

3.3 METODOLOGISKE OVERVEIELSER

Formålet med studien har vært å finne ut hvilken betydning lærerens relasjonskompetanse har i møte med sårbare elever. Jeg ønsket ett innblikk i hvordan ett knippe lærere arbeider daglig med sin relasjonskompetanse, og i hvilken grad dette viser seg å være nyttig eller ikke i møte med de sårbare barna.

For å finne svar på problemstillingen falt jeg på kvalitativ metode, etterfulgt av semistrukturert intervju av lærere med erfaring i grunnskolen. I dette tilfellet betyr den kvalitative metoden at jeg ønsker å komme i dybden, og skaffe inngående kunnskap om lærerens relasjonskompetanse (Dalland, 2019, s. 53). Den kvalitative metoden er egnet til min studie fordi jeg har fokuset på få informanter, slik at jeg har muligheten til å gå mer i dybden på hvert intervju. Om jeg hadde valgt en kvantitativ metode ville vært nødt til å bruke mindre tid på hver informant for å prioritere flere informanter og bredde i datainnsamlingen fremfor innhold og dybde (Dalland, 2019, s. 53).

Mest ønskelig hadde det vært om jeg kunne belyst oppgaven min fra to sider. En lærerside og en elevside. Gjennom å se på hvordan elevene opplever de lærerne jeg intervjuer ville jeg i

enda større grad kunne sikret både reliabiliteten og validiteten i oppgaven. Tidsbegrensning og omfang i denne masteroppgaven ville imidlertid gjort det krevende å komme i dybden på den mengden med data jeg hadde sittet igjen med. Tidlig i løpet anså jeg det som en mulighet, men fant etter litt arbeid ut at en slik vinkling av oppgaven ville blitt for omfattende og tidkrevende med de begrensningene som stilles til tid og ordomfang i en masteroppgave. Jeg anser derfor den valgte metoden og vinklingen av oppgaven som relevant etter at alle begrensninger og omfang er tatt i betraktning. Jeg hadde tre fine og gode intervjuer, som ga meg gode, reflekterende og dype svar.

3.4 EMPIRISK GRUNNLAG OG PLAN FOR INTERVJU

Det sentrale i oppgaven er å finne ut hvordan noen lærere arbeider for å oppnå en god relasjon, og hvorvidt det fungerer eller ikke fungerer i praksis. I prosessen med å anskaffe informanter er det viktig å være klar over at både intervjuperson og informanter vil ha forventninger til samtalen, og at det av den grunn er viktig med gode forberedelser (Dalland, 2019, s. 77). For å imøtekomme dette leverte jeg ett informasjonsskriv (Se vedlegg 1) til alle mine informanter i god tid før intervjuet, hvor formålet med prosjektet ble beskrevet, og jeg informerte om samtykke, anonymitet og taushetsplikt. Alle punktene ble nøye fylt ut i henhold til NSD sine egne krav (Norsk senter for forskningsdata, u. å.). Videre avtalte vi tid og sted for intervjuet, og jeg utarbeidet meg på forhånd forslag til spørsmål jeg kunne stille. Jeg valgte likevel ikke å låse meg til disse, da jeg ønsket en flytende samtale der informanten tydelig får sette ord på sin mening og opplevelse. Der det var nødvendig stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Dette krevde derimot en bevissthet over hva jeg var ute etter i de ulike samtaler, fordi jeg fortløpende måtte vurdere og justere de ulike spørsmålene. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene, og jeg satt meg i umiddelbar ettertid ned og transkriberte mens samtalen fremdeles var ferskt i minne. Ved å benytte lydopptak som metode sikret jeg flyt i samtalen, og sikret samtidig at jeg ikke mistet viktige ord eller uttrykk. Ved å skrive ned intervjuene på denne måten bevarer man også det opprinnelige ved samtalen (Dalland, 2019, s. 89).

3.4.1 LYDOPPTAK

Det finnes flere måter å registrere intervjuer på, men det vanligste, som jeg også har benyttet meg av er lydopptak. Dette innebærer at det tas opptak av intervjuet, som gjorde at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). Jeg benyttet meg av en diktafon-app (Universitetet i Oslo, 2022), som sikkert og direkte overførte opptakene til en datamaskin, der de kunne lagres og avspilles. Jeg gjorde ingen notater under intervjuene, og fokuserte hele tiden på informanten og dynamikken som forespeilte seg underveis i intervjuet.

3.4.2 TRANSKRIBERING

Å transkribere betyr å transformere. Altså at noe går fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann,

2010, s. 187). I denne sammenhengen dreier det seg om å transformere talespråk om til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). I mitt tilfelle har jeg transkribert alle intervjuene mine, kort tid etter intervjugjennomføring. Dette sikret at jeg hadde intervjuet ferskt i minne, og arbeidet følte med det ikke så tungt og langvarig. Alle uttalelser er transkribert ordrett, men pauser og intonasjonsmessige understrekinger er der det følte viktig, utelatt. Alle intervjuene er transkribert på korrekt bokmål. På den måten har jeg også sikret å anonymisere alle informanter, da for eksempel dialekter er lett gjenkjennelige. Videre har alle informantene fått tilfeldige bokstaver fra alfabetet til navn, som på ingen måte kan knyttes til deres virkelige identitet.

3.4.3 KATEGORISERING

Kategorisering innebærer en systematisk konseptualisering av et utsagn, som gir mulighet for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 208). Jeg har i mitt arbeid brukt de transkriberte intervjuene til å lage kategorier som jeg kunne finne igjen i alle intervjuene. Når jeg laget en kategori, markerte jeg det som var relevant av utsagn med en egen farge. Alle informantene mine snakket for eksempel om egen følelshåndtering i møte med sårbare barn, og dette ble raskt en kategori jeg markerte med gult. Deretter markerte jeg neste kategori med rødt, osv. Målet med slikt arbeid er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av

opplevelsene og handlingene som blir undersøkt, der likheter og forskjeller sammenliknes (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 209).

3.5 MIN ROLLE SOM FORSKER

Å forske innebærer å søke etter klarhet og forståelse i et forhold eller en sammenheng, og god forskning er knyttet til hvilken grad forskeren gir klarhet i det forholdet som blir undersøkt (Dalland, 2019, s. 38). Min rolle som forsker i denne studien er derfor å skape en klarhet, og forsøke å finne svar og sammenheng på hvordan ulike lærere arbeider med relasjonskompetansen i møte med sårbare barn. Når en kvalitativ metode benyttes er forskeren i direkte kontakt med informantene, og det er viktig at jeg som forsker erkjenner en subjektiv rolle (Dalland, 2019, s. 59). I denne studien har jeg selv valgt informanter gjennom et tilgjengelighetsutvalg, men har vært nøye på å finne informanter jeg ikke har noen relasjon til for øyeblikket, verken familiært eller i jobbsammenheng. Jeg er uvitende om hvilke elever det er snakk om når de beskriver episoder og eksempler, og har ingen kjennskap til deres klasser generelt. Dette gjør at mitt verdistandpunkt som forsker er saklig og subjektivt, og at jeg fremstår som en person som kommer utenfra.

Jeg gikk inn i forskerrollen med en forforståelse jeg selv har skaffet meg gjennom arbeid som vikar i skolen, og sitter igjen med mange inntrykk etter møte med ulike sårbare barn. Som vikar har det vært givende å kunne føle at elever som har det vanskelig viser deg tillit og ønsker å være nær deg, men det har også vært utfordrende å bli skreket til, bli avvist og generelt føle at du er til liten nytte. Opplevelsen jeg sitter igjen med etter disse møtene er at relasjoner er viktig, men uvitende om hvordan jeg skal gå frem for å skape det til de sårbare barna. Jeg har derfor tatt på meg forskerbrillene, og gått inn i denne oppgaven med blanke ark der jeg ønsker tips, triks og ny lærdom om hvordan de erfarne lærerne ute i feltet egentlig gjør dette, som kan oppleves så innmari vanskelig innimellom.

Innenfor postmodernismen har det konstruktivistiske perspektivet fått en stor plass, blant annet fordi konstruktivismen oppfatter kunnskapen som konstruert i sosiale sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 40). Dette gjelder også min studie, der jeg som forsker gjennom tre kvalitative intervjuer har vært i sosial sammenheng med alle mine informanter. Dette setter meg i et sosialkonstruktivistisk ståsted, der synet på den kvalitative metoden fremhever interaksjonen mellom forskeren og de personene som studeres (Thagaard, 2018, s. 40) Denne interaksjonen preger resultatet forskeren kommer frem til, ved at både forsker og personene i feltet felles bidrar til å komme til en forståelse av kunnskapen (Thagaard, 2018, s. 40). I lys av

disse interaksjonene har begge parter innflytelse på den prosessen som til slutt fører til kunnskap (Thagaard, 2018, s. 40).

3.6 RELIABILITET OG VALIDITET

Reliabilitet, også kalt pålitelighet er et kriterium for kvaliteten i forskningen (Dalland, 2019, s. 55). Jeg har i min forskning intervjuet tre ulike informanter, og et intervju er et møte der begge parter vil ha forventninger (Dalland, 2019, s. 77). Mine forventninger til samtalen kan være med å prege kvaliteten på intervjuet, og jeg stilte derfor godt forberedt uten noen spesiell form for krav til svarene som eventuelt skulle komme. For å gi informantene mine en positiv opplevelse ga jeg respons i form av for eksempel verbale, eller non-verbale tegn som smil, nikk og blikkontakt. For mye av dette kan likevel føre til at forskeren leder samtalen ett bestemt sted, og det var derfor sentralt at jeg også stilte meg åpen til intervjuet uten noen tenkt fasit (Dalland, 2019, s. 70). Før jeg stilte nye spørsmål fikk informantene tilbud om det var noe mer de ønsket å tilføye eller hadde på hjertet, og fikk med det muligheten til å gå mer i dybden der de ønsket det, eller korrigere på noe om de ønsket det. På svar som ble spesielt lange gjentok jeg min tolkning av det informanten sa, for å bekrefte at jeg forsto rett, og fikk med meg det informanten ønsket å poengtere. På denne måten har jeg sikret at empirien i min oppgave er presis, og informasjonen jeg bruker er til å stole på.

Validitet, også kalt gyldighet, dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Med validitet er vi ute etter i hvilken grad observasjonene som gjøres faktisk reflekterer over de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 251). I min oppgave dreier det seg altså om i hvilken grad et kvalitativt intervju faktisk reflekterer over hvordan lærere arbeider med relasjonskompetanse i møte med sårbare barn. For å sikre gyldighet i oppgaven, og at jeg fikk svar på det jeg spurte etter var ett grunnleggende krav til data at spørsmålene måtte være relevant for problemstillingen (Dalland, 2019, s. 60). Det er ikke nok at kildene er relevante om intervjupersonene ikke svarer på det forskeren er ute etter (Dalland, 2019, s. 60). Når jeg endte på et strategisk tilgjengelighetsutvalg valgte jeg ut informanter som jeg visste var opptatt av relasjonskompetanse og som hadde erfaring i møte med ulike sårbare barn. På den måten sikret jeg meg svar på de spørsmålene jeg stilte. Det er naturligvis viktig at

spørsmålene også er relevante, og at jeg som forsker har tenkt over om det finnes sider av problemstillingen som ikke blir belyst gjennom spørsmålene jeg stiller (Dalland, 2019, s. 60). Utvalget i min studie består av tre informanter, og er med det ett ganske lite utvalg. Mine informanter utgjør i denne studien en populasjon, og det er kun denne populasjonen jeg som forsker kan uttale meg på vegne av (Kleven, 2011, s. 133). Relasjonskompetanse er relevant for alle lærere, og det finnes mange barn i skolen som går under kategorien sårbar. Dette gjør likevel at validiteten i min oppgave relativ, da det sannsynligvis er ett tema flere vil kunne kjenne seg igjen i.

3.7 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER

Forskningens troverdighet er avhengig av at forskeren følger ulike etiske prinsipp, og forskeren har et ansvar for å følge de normene som gjelder i sin prosess (Regjeringen, 2021). De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK) er et fagorgan som er til for å hjelpe med nettopp dette. De bidrar til at all forskning skjer i henhold til etiske normer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021), og komiteen jeg i min oppgave forholder meg til er komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora. Det er krav om personvern og hensyn til menneskeverdet, der jeg som forsker er pliktet til å informere intervjupersonene om hva prosjektet dreier seg om (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). De skal vernes for personlig integritet, være sikret frihet og selvbestemmelse i uttalelser og jeg skal respektere deres privatliv (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Forskningen min skal være etterprøvbart, og jeg kan derfor ikke komme med utsagn eller konklusjoner som ikke stemmer, og har på bakgrunn av det levert ut informasjon på forhånd til intervjupersonene om hva prosjektet handler om, og hvor langt jeg på daværende tidspunkt var kommet i prosessen. Jeg har også informert om kravene som stilles om personvern og informert samtykke, i tillegg til at alle informanter har skrevet under på at de frivillig er med på prosjektet.

Forskningsetikken setter spor gjennom hele prosessen, og de etiske problemstillingene som kan dukke opp underveis vil prege forskningen fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Utførelsen av en forskningsprosess reiser spørsmål om verdien av den produserte kunnskapen bidrar til samfunnet eller ikke, fordi samfunnsforskning bør tjene både vitenskapelige og menneskelige interesser (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 80). Når en etisk

problemstilling oppstår er det gjerne på bakgrunn av forhold forbundet med å utforske menneskers privatliv, som blir lagt ut i offentligheten (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 80). Jeg har derfor i min forskning sikret alle mine informanter fullstendig anonymitet, slik at det ikke under noen omstendigheter vil eller kan være fare for at personlige opplysninger legges ut i offentligheten.

I kvalitative studier er ofte forhold som samtykke, konfidensialitet og forskerrollen temaer som kan skape etiske problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 81). Når jeg som forsker skulle gjennomføre mine intervjuer var det viktig for meg at informantene hadde nok og tilstrekkelig informasjon om prosjektet, slik at det aldri ville foreligge noen tvil om hva de skulle delta på og gi sitt samtykke til. Alle informantene fikk på bakgrunn av dette tilsendt informasjonsskriv i god tid før gjennomførelsen av intervjuet, slik at det var tid til å svare på spørsmål og klargjøre eventuelle misforståelser. Jeg har nøye sørget for at informantene er informert om undersøkelsens formål og designets hovedtrekk, og har opptil flere ganger også gjort det klart at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten videre forklaring. Dette sikrer blant annet informantenes følelse av at de deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 88). Kvalitative studier innebærer likevel både en åpenhet og en intimitet forskeren bør gjøre seg klar over (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 91). Forskningen kan av og til virke forførende, og informantene kan risikere å si noe de vil angre på senere, eller gi ut opplysninger de ikke burde ha gitt. Dette er blant annet grunnen til den flere ganger poengterte muligheten hos mine informanter til å trekke seg fra prosjektet, i tillegg til at alle har fått beskjed om at de når som helst kan be om innsyn i transkriberingen av deres intervju.

Transkribering er også et forhold som kan skape etiske problemstillinger, og jeg har i møte med min forskning møtt på dilemmaet mellom skriftlig og muntlig kommunikasjon. Det eksisterer ett usikkerhetsområde knyttet til transkriberingen i den kvalitative forskningen, fordi en samtale mellom informant og forsker fort kan komme inn på følsomme spørsmål det kan være vanskelig å uttrykke ett konkret svar på (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 91). Det en person sier muntlig vil kanskje ikke fremstå på den samme måten skriftlig av en utenforstående person. I noen tilfeller vil forskeren kunne såre informantenes verdighet ved å legge en ordrett transkripsjon frem av følsomme temaer (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 91). Dette er et uforutsigbart usikkerhetsområde det er vanskelig å bevege seg i som forsker, og gjennom forskningen min på sårbare barn har det vært viktig å forstå informantenes utsagn og

meninger. For å unngå krenkelser i forbindelse med slike misforståelser har jeg stilt ulike kontroll eller oppsummerings spørsmål, der jeg sammenfatter og oppsummerer informantens svar slik jeg forsto det, for å bekrefte at vi delte samme forståelse av utsagnene. Jeg har derfor valgt å transkribere ordrett, for å ta vare på informantens egne meninger og utsagn, og tror at oppsummerings spørsmålene har bidratt til å unngå eventuelle misforståelser i utsagn.

4 ANALYSE OG PRESENTASJON AV EMPIRI

Formålet med studien er å kartlegge hva som kjennetegner lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare barn. Ønsket mitt er å få frem en sammenheng mellom sårbare barns behov og en lærer med god relasjonskompetanse. Det ble derfor sentralt å undersøke hvor bevisste lærerne jeg pratet med er på sin egen relasjonskompetanse, og hvordan de arbeider med den i praksis i møte med sårbare barn. Empirien vil bli presentert gjennom de tre forskningsspørsmålene jeg innledningsvis la frem:

1. *Hva kjennetegner en god relasjonskompetanse?*
2. *Hva er et sårbart barn?*
3. *Hvordan skape gode relasjoner til sårbare barn?*

4.1 HVA KJENNETEGNER EN GOD RELASJONSKOMPETANSE?

Alle informantene fikk i intervjuet spørsmål om hva de legger i begrepet relasjonskompetanse, og hva relasjon betyr for dem i hverdagen

Informant A: «Jeg tenker alltid på at elevens skal få en følelse av at jeg vil han eller hun vel. Jeg er her for deg. Du må ikke prestere noe for at jeg skal like deg».

Informant B: «Det er veldig viktig og være en tydelig voksen, som holder avtaler og som kan gå ned å kommunisere på barnets nivå, som er nysgjerrig og interessert».

Informant C: «Det er det å ha kontakt med ungene. Å se ungene».

Svarene gir litt ulike innfallsvinkler. Informant A vektlegger elevenes ve og vel, informant B presiserer viktigheten av en tydelig voksen, og informant C ønsker å være en trygg voksen, som prater med elevene hver dag. Innfallsvinklene er noe forskjellige, men faller likevel under å være en trygg voksen alle sammen. En trygg voksen i møte med sårbare elever kan for eksempel være en voksen som ser alle elevene, viser tydelig at de er til stede, og at det ikke er nødvendig og prestere faglig for å bli likt.

Læreryrket defineres som en profesjon, og er i samfunnet sett på som et yrke som bygger på en vitenskapelig kunnskapsbase med spesialisert kunnskap. I samtale med mine informanter uttrykker alle tre en tydelig enighet når det kommer til relasjonskompetansens posisjon i skolen.

Informant A: «Relasjonen betyr ekstremt mye. Hvis du ikke har en relasjon til en unge er det en mye tyngre vei inn for å nå gjennom, og læringen blir vanskelig».

Informant C: «En god relasjon har kjempemasse å si. Nesten alt egentlig. Det er liksom der man starter med alt».

Alle lærere har et ansvar for å utøve sin yrkesutøvelse, og informant A og C presiserer at en god relasjon har mye å si. Informant B mener derimot at en god relasjon er ensbetydende i arbeid med sårbare elever;

Informant B: «Det er ikke noe vits å jobbe med fag hvis du ikke har en relasjon i bunn».

Det kan virke som at det for noen lærere er avgjørende å skape en relasjon og vise omsorg til elevene. Informant A trekker også inn hvordan det psykososiale miljøet i en klasse spiller en rolle;

Informant A: «Om den eleven har høy status, og du strever med en relasjon, kan det gå utover de andre».

Selv om en stor del av lærerhverdagen består av undervisning og fagutvikling kan det virke som at mine informanter har flere andre eksisterende oppgaver som også krever sin plass, blant annet relasjonsarbeid. Kan dette være grunnen til at lærerprofesjonen nå blir kalt en relasjonsprofesjon?

I samtale om hva som kjennetegner en god relasjon og hvordan informantene mine arbeider for å fremstå som trygge voksne presiserer informant C hvordan elevens hjemssituasjon også kan spille en avgjørende rolle i relasjonsarbeidet:

Informant C: «... Om noen har et vanskelig forhold til mor kan de være avvisende eller vanskeligere å komme inn på. Det kan være vanskelig å få kontakt fordi det er vanskelig å komme inn på dem.

De stenger deg litt ute, kanskje de er redd for å bli såret igjen».

Et samarbeid mellom skole og hjem viser seg derfor i noen sammenhenger å kunne være svært nyttige.

4.2 HVA ER ET SÅRBART BARN?

Informantene ble stilt spørsmål om hvordan de selv ville beskrive de sårbare barna, og hvilke elever de vil plassere innunder kategorien. De empiriske funnene knyttet til dette spørsmålet viser en noe varierende forståelse av begrepet sårbarhet, og belyser den teoretiske bredden som finnes om temaet.

Informant A: «Sårbare barn er barn som har utfordringer som gjør dem sårbare i møte med skolen eller andre mennesker. For eksempel at de syntes noe er vanskelig på skolen eller at de ikke mestrer noe. Det kan være trøblete forhold hjemme som gjør deg sårbar, og vi vet at barn blir utsatt for vold og misbruk, og det er klart at sånt gjør barn ekstremt sårbare ...».

Informant B: «Eksempler på sårbare barn kan være barn med diagnoser, ADHD, tourettes, kanskje autisme. Det kan være barn som er utsatt for omsorgssvikt, seksuelle overgrep, barn med tilknytningsvansker. Barn som kommer med en bagasje til skolen».

Informant C: «Det kan være mange grunner til at barn er sårbare. Det kan være ting hjemme, i familien, kontakt til søsken eller andre på skolen også, noen er inneslutta, blir plaga. Noen blir mobba eller de som sliter psykisk eller fysisk. Alt som er utenfor A4, hvis man kan kalle noe for A4 ...».

Sårbare barn og unge kan være en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold, og informantene viser ulike sider av å være sårbar. Informant A og informant C nevner ulike utfordringer i møte med skolen, eller hjemsituasjoner som gjør det krevende for barna. De viser gjennom sine svar at begrepet er bredt, og at det er mange ulike barn som passer innunder kategorien sårbar. Også informant B vektlegger bredden i begrepet, men poengterer først barn med spesielle diagnoser. Diagnostiserte barn, for eksempel med ADHD eller autisme, er ofte godt synlige i ett klasserom. På bakgrunn av deres sårbarhet og annerledeshet vil de i noen tilfeller vise negative atferdsmønster i møte med skole og undervisning.

4.3 HVORDAN SKAPE GODE RELASJONER TIL SÅRBARE BARN?

Informantene legger frem at sårbare barn er barn som kommer med utfordringer i møte med skolen, eller som er tilsatt ulike diagnoser. Det kan også være ting hjemme eller i familien, eller at de har blitt utsatt for vold eller overgrep. Det er med andre ord en bred gruppe, og jeg er nysgjerrig på hvordan informantene mine går frem for å skape relasjoner til disse.

Informant A: «... Når du når inn og eleven skjønner at du vil dem vel, så får du motiverte elever som er trygge på deg. Du må passe på i relasjonen, sånn at barnet klarer, og du ikke bryter relasjonen ned igjen».

Informant A: «Vis at dere er et team og jobber sammen».

Informant B: «Man må evne å se eleven og prøve å forstå, og det med å putte vekk fag, bli kjent, få til en god kommunikasjon og få barnet til å føle seg trygg og ivaretatt ...».

Informant C: «Jeg snakker med alle. Hver dag, prate med dem om hvordan de har det. de skal føle at jeg er en trygg voksen og at de kan komme til meg. Også det å tulle og tøyse med dem og ha en kontakt ...».

Ut fra informantenes svar på hvordan de arbeider for å skape gode relasjoner poengterer de at det er viktig å se eleven. Eleven skal vite at du vil dem vel, men i videre oppfølgingsspørsmål om hvordan de arbeider hvis en situasjon eskalerer viser svarene at det ikke alltid er like enkelt.

Informant A: «Det er fort å stange hodet i veggen, vi kommer ikke forbi at det mye utfordringer i skolene og man må tåle mye og svelge unna en del. Men vi bytter ofte ansikter. Noen ganger krever det bare for mye av tålmodigheten din».

Informant B: «Jeg prøver å holde meg rolig ... Man må tåle mye, og det er mye å stå i. Blir slitent emosjonelt».

Informant C: «Man må telle til ti! Være den rolige voksne, rolig og trygg med eleven. Det er en utfordring ...».

Svarene gir meg en følelse av det kan føles utfordrende å stå i situasjoner som blir utfordret av problematferd, sinne, eller raseri og jeg spør derfor om hvordan det føles på kroppen å stå i krevende situasjoner.

Informant A: «Vi er bare mennesker. Noen ganger blir man utsatt for veldig mye press. Det kan være så mange ting som gjør at man ikke har det overskuddet man egentlig skulle hatt».

Informant B: «Det der med å ikke la ting gå inn på seg. Jeg merker jo de dagene jeg kommer på jobb og har sovet dårlig, og så må du faktisk være 110 % til stede. Men det er ikke alltid det går, vi er jo bare mennesker. Det hender man blir sint og sier ting som ikke er så lurt, da er det viktig å si unnskyld og forklare eleven det i etterkant. Vis elevene at voksne også kan gjøre og si feil, det er kjempeviktig».

Selv om svarene har en ulik innfallsvinkel, peker likevel analysen av de på de samme faktorene. Det er krevende situasjoner for en lærer å stå i, uansett hvor erfaren man er. De viser likevel en evne der de forsøker å regulere følelser. Informant C teller til ti og prøver så godt det lar seg gjøre å være rolig. Informant B poengterer at vi «bare» er mennesker, og alle mennesker kan gjøre feil. Kanskje er dette også viktig å lære elevene? Informant A poengterer at de ofte bytter ansikter, fordi om en situasjon blir krevende emosjonelt opplever de at det hjelper å gå ut av situasjonen selv og sette en annen lærer inn. Svarene gir en indikasjon på at noen sårbare elever kan virke vanskeligere å komme inn på enn andre, og jeg følger opp igjen ved å spørre hva som hjelper i slike situasjoner, eller hva som i beste fall kan gjøres for å unngå dem.

Informant C: «Jeg bruker tid. Og hverdagslige situasjoner. Prøver alltid å ha en kommentar til den også, hjelpe med småting ... bruke hverdags situasjoner har hjulpet ...».

Svaret til informant C viser viktighetene av å bygge et relasjonsforhold stein for stein, der de små hverdagslige situasjonene betyr mye i lengden.

Informant C: «Det tok lang tid men plutselig en dag kom en til meg og var lei seg og fortalte hva det var. Jeg ble så glad. Endelig kom denne eleven til meg, nå skal jeg gjøre alt jeg kan for å hjelpe deg. Man blir liksom så glad. Men det tar lang tid, det gjør det».

Tid og tålmodighet er gjennomgående i flere svar gjennom alle tre intervjuene, og jeg skjønner at det er essensielle faktorer i møte med sårbare barn. Men hvis det tar så lang tid, og

innimellom kan være tøft og utfordrende er jeg nysgjerrig på om det i ett større perspektiv kan være vanskeligere å skape gode relasjoner til de sårbare barna, enn til andre barn?

Informant A: «Jeg synes ikke det er vanskeligere. De sårbare er like forskjellige som andre barn.

Men noen ganger støter de deg litt vekk, og da må du være tålmodig ...».

Informant B: «Det er ikke vanskeligere. Men det tar ofte lenger tid».

Informant C: «Det spørres hva de er sårbare for, det kan være vanskelig å få kontakt fordi du ikke kommer inn på dem, men da må du bruke tid».

Empirien knyttet til dette spørsmålet viser en enighet i at de sårbare barna ikke nødvendigvis er vanskeligere enn andre barn å skape en relasjon til, men legger alle til grunn at tid og tålmodighet er en viktig faktor. Når et sårbart barn for eksempel utagerer er det lærerens kapasitet til å regulere følelser og uttrykke empati som er avgjørende for om det blir en effektiv klasseledelse eller ikke. Men det betyr ikke at de sårbare barna er vanskeligere å skape gode relasjoner til enn andre, og informant A presiserer ett viktig poeng som skiller seg litt ut;

Informant A: «Jeg har en kjerne som sier at det ikke vanskelige barn, men det er barn som har det vanskelig».

Skolen er en arena der barn tilbringer mye tid, og etter opplæringsloven §9a har alle elever rett på ett læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette gjelder også for de sårbare barna, og ett viktig poeng kan være at de ikke anses som noe vanskeligere enn andre barn.

Informant A: «De har en atferd på bakgrunn av mange påvirkninger på ulike barn».

De sårbare barna kommer til skolen med ulike utfordringer, og sårbarheten er med andre ord ikke noe de selv tilegner seg frivillig. Ett sårbart barn vil trenge trygge voksne som er tålmodige, og som evner å se alle elevene, både de sårbare, og de som ikke er sårbare. Det er lærerens hovedansvar å skulle skape gode relasjoner med elevene, men informantene mine poengterer også hvor viktig det er å ikke alltid stå alene i krevende situasjoner.

Informant B: «Jeg spør om hjelp fra andre kollegaer. Det er en veldig åpenhet i personalet ... Vi må ha åpenhet, og jobber mye i personalet med det. 10 minutter fritt ord til å drøfte elevsaker og hjelpe hverandre med tiltak. Det er godt å ha noen å drøfte med, for det er tungt å stå i det alene».

Åpenhet i personalet kan være til nytte for arbeidsmoralen, og informant B legger til grunn hvor viktig det er med hjelp fra andre kollegaer når man havner i vanskelige situasjoner med sårbare barn. Informant A er enig i dette.

Informant A: «Man må jobbe i ett miljø som er bra. Jobber man i ett miljø uten tillit og som er vanskelig blir det tungt. Veldig tungt».

Empirien i disse svarene viser kompleksiteten som finnes i en lærerrolle. En relasjonskompetanse er viktig, men det virker som at også relasjonen med foreldre og andre kollegaer spiller en rolle i møte med de sårbare barna. Informant A trekker i tillegg inn fler instanser:

Informant A: «... og bruke PPT. Be om råd og spør om de kan hjelpe deg. Noen ganger må man gå litt videre».

PPT har tett samarbeid med de fleste barneskoler, og flere skoler/klasser har også egne kontaktpersoner det er mulig å be om hjelp hos. Informantene mine legger til grunn at en lærer ikke bør stå alene i krevende situasjoner, og det virker tilsynelatende som at alt til slutt henger sammen med hverandre.

Informant B: «Jeg har ikke tenkt over det før nå, men når vi snakker om det ser jeg at dette er en slags trekant eller sirkel. Det ene påvirker det andre».

Dette utsagnet understreker at selv om læreren som en profesjonsutøver og profesjonelt menneske er forventet å ta mange roller i løpet av dag vil det innimellom være bruk for hjelp. Informant A og informant C trekker også inn foreldresamarbeid som en viktig faktor i arbeidet med å skape gode relasjoner til sårbare barn;

Informant A: «Har du ikke en relasjon med foreldrene blir det vanskelig ...».

Informant C: «Det hjelper veldig å ha foreldrene på lag, bruk mye tid på å prate med foreldre».

Informantene vektlegger her nytten av å ha en relasjon til foreldrene. Foreldrene kjenner ofte barnet best, og kan derfor stå i en god posisjon for å utvikle tiltak når barna trenger det. Et sårbart barn kan ha behov for ekstra hjelp eller støtte, som iblant kan føles vanskelig for læreren å få gjennom dersom ikke foreldrene er enig.

I oppfølgingsspørsmålet om hvordan man skaper en god relasjon til foreldrene er svarene i stor grad de samme som hvordan de har lykket i å skape relasjoner til elevene. En trygg, tydelig og snill voksen som bruker god tid til både lytting og prating ser tilsynelatende ut til å fungere.

Informant C: «... Bruke tid på å prate med foreldrene, vise de at vi ser barnet ditt. Men vi må trå forsiktig. For man er nødt til å ha foreldrene på lag i møte med de sårbare barna».

Empirien i alle svarene jeg har fått viser kompleksiteten av å være lærer. Du skal kunne undervise i fag og drive fagutvikling, samtidig som du skal evne og se hver enkelt elev og være en trygg og tålmodig voksen, slik at det dannes ett grunnlag for å skape gode relasjoner. Informantene mine presiserer i tillegg viktigheten av å ikke stå alene, og benytte seg av den hjelpen man kan få fra andre instanser, og også foreldre, i møte med de sårbare barna i skolen.

5 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg med bakgrunn i teori og analysedel forsøke å finne svar på problemstillingen. Dette vil jeg gjøre ved hjelp av å besvare de tre forskningsspørsmålene, før jeg til slutt vil presentere en oppsummering av forskningens funn.

5.1 HVA KJENNETEGNER EN GOD RELASJON?

Utviklingen av gode relasjoner er av stor betydning i skolen, både for lærer og elev (Skrøvset et al., 2017, s. 28). Læreren har et ansvar for sin yrkesutøvelse, og arbeidet som legges ned for å skape relasjoner i klasserommet har stor betydning (Skrøvset et al., 2017, s. 14). Forskning på området viser at sterke relasjoner kan fungere som et fundament for elevene, der både interesse og motivasjon styrkes (Bergin & Bergin, 2009, s. 141-170). Da informantene mine fikk spørsmål om hva de legger i begrepet relasjonskompetanse hadde de litt ulike innfallsvinkler. Informant A vektlegger at elevene skal føle at læreren vil han eller henne vel, og at prestasjon ikke er det viktigste i et relasjonsforhold. Informant B vektlegger en tydelig voksen som sentralt i gode relasjoner, men poengterer at læreren likevel må ned på elevens nivå i kommunikasjonen. Informant C svarer at kontakten med barna er viktig, og sier i likhet med informant A at en god relasjon blant annet inneholder elever som føler seg sett. I følge Drugli er en relasjonskompetent lærer en lærer som tar ansvar for og kontroll over kommunikasjonen og atferden, slik at den fungerer til det beste for elevene (Drugli, 2012, s. 45). Dette henger i tråd med informant B sitt svar om at en god relasjon blant annet innebærer en lærer som går ned på elevens nivå i kommunikasjonen.

Juul og Jensen definerer relasjonskompetansen som en evne til å se hver enkelt elev, med hensyn til alle deres premisser og atferd (Juul & Jensen, 2002, s. 145). Skrøvset et al., poengterer på sin side at å se hver enkelt elev dreier seg om å være rolig, slik at det er mulig å se, tolke og forstå signalene elevene sender ut (2017, s. 52). En lærer som er rolig, trygg og bruker tid istedet for å skynde på elevene og bli stresset vil legge merke til ting, eller i beste fall komme utfor samtaler med elever som den typisk stressende læreren ikke har tid til (Skrøvset et al., 2017, s. 52). Dette henger i tråd med informant A og C, som presiserer at elevene bør føle seg sett, og vite at læreren vil de vel. Innfallsvinklene til informantene er noe forskjellige, men sett i sammenheng med Drugli og Juul & Jensen er det tydelig at de alle poengterer viktige deler av hva som inngår i en relasjonskompetent lærer.

Juul & Jensen legger derimot til at relasjonskompetansen kun gir mening dersom en av partene i relasjonsforholdet er profesjonelle (2002, s. 137). Siden læreryrket gjennom sin spesialiserte kunnskap og høyere utdanning regnes som en profesjon (Skrøvset et al., 2017, s. 14), vil alle lærere med høyere utdanning på den ene siden kunne regnes som en profesjonell lærer. På den andre siden finnes det naturligvis variasjon i utøvelsen av profesjonalitet i skolen, der noen lærere kanskje arbeider mer med relasjonskompetansen enn andre. Videre skal en god lærer-elev-relasjon bestå av likeverd og respekt mellom begge parter, som er avhengig av gjensidighet mellom de to partene (Drugli, 2012, s. 48). Læreren har hovedansvaret på bakgrunn av sin definisjonsmakt, men anerkjennelse og tillit vil være sentralt også fra elevens side (Drugli, 2012, s. 49). Det vil være viktig for elevene å bli anerkjent for den de er (Skrøvset et al., 2017, s. 50), noe det virker som at mine informanter er opptatt av når de poengterer viktigheten av å legge seg ned på elevens kommunikasjonsnivå, unødvendigheten ved å prestere for å bli likt, sammen med å se elevene.

For mange barn vil det likevel være vanskelig å gå inn i ett relasjonsforhold med en lærer med mål om å skape tillit, fordi den som viser tillit til en annen også gjør seg sårbar selv (Drugli, 2012, s. 51). Dette kan for eksempel være barn som er vandt til å bli møtt med avvisning eller vold av voksne hjemme, og læreren som forsøker å skape tillit vil da kunne møte motstand i form av likegyldighet eller avvisning (Drugli, 2012, s. 51). Dette krever en stor grad av innsats og utholdenhet fra lærerens side (Drugli, 2012, s. 51), og viser oss både hvor kompleks, men også hvor viktig en relasjonskompetent lærer er.

Informant A og C presiserer begge at relasjonskompetansen betyr ekstremt mye, og at den har kjempemasse å si. Informant A mener det er en tyngre vei inn til læring om det ikke eksisterer en relasjon, og informant C mener det er her alt starter, ved at relasjonen du skaper til elevene legger grunnlaget for den faglige utviklingen. Det virker med andre ord som at relasjonskompetansen som begrep er et viktig moment i lærerhverdagen gjennom informantenes svar på relasjonskompetansens posisjon i skolen. Skrøvset et al., legger også dette til grunn, og presiserer at selv om lærerens hovedoppgave er undervisning, eksisterer det i dag flere andre oppgaver som krever en lærers oppmerksomhet (2017, s. 14). Lærerens relasjon til elevene er en av dem, og det er i mange situasjoner avgjørende med en lærer som viser omsorg og arbeider aktivt for gode relasjoner (Skrøvset et al., 2017, s. 14). På bakgrunn av dette er en ofte brukt beskrivelse av lærerprofesjonen at det er blitt en relasjonsprofesjon (Skrøvset et al., 2017, s. 14).

Spurkeland legger til grunn at relasjonskompetanse i møte med andre mennesker anses som så viktig at det ikke bare er avgjørende for lærerens mulighet til å påvirke klasserommet, men utslagsgivende for alle som arbeider i samhandling med andre mennesker (2020, s. 19).

Denne oppfatningen deler blant annet informant B, som mener at det ikke er vits å drive undervisning om ikke relasjonen er på plass først, gjennom følgende utsagn:

Informant B: «Det er ikke noe vits å jobbe med fag hvis du ikke har en relasjon i bunn».

Det kan høres voldsomt ut, da det for å være en god lærer også krever at du sitter på god fagkunnskap (Drugli, 2012, s. 45). Det er likevel sånn at det i den overordnede delen av den nye læreplanen også presiseres at skolen og lærerne skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi elevene utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Ut fra svarene mine informanter gir, tolker jeg det gjennom informant B sitt svar at relasjonskompetansen i seg selv er så sterk at den gjør fag og undervisning umulig om den ikke er til stede. Gjennom informant C sitt svar om at relasjonen har «kjempemasse» å si, tolker jeg det derimot som at den er betydningsfull i sitt sted, men tilsynelatende ikke låsende nok til at det vil være helt umulig å drive undervisning uten en relasjon. Gode relasjoner er verdifullt, men er det verdifullt nok til å styre over all undervisning og fagutvikling i skolen?

Den overordnede delen stiller i dag krav til å møte elevene på hensynsfull måte med tillit og respekt, ved siden av kravene om fagutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Det kan tolkes på den ene siden som at undervisning ikke er helt umulig å gjennomføre uten relasjoner, siden relasjonen i sin betydning ikke betyr «alt». Det kan likevel på den andre siden, slik som også informant B poengterer, oppleves utfordrende i møte med noen barn å skulle drive fagutvikling uten å ha skaffet relasjoner, fordi relasjonen faktisk er så viktig at den er avgjørende for lærerens påvirkning i klassen (Spurkeland, 2020, s. 19). Følelsen en lærer sitter med i klassen når det er vanskelig å skape relasjoner fordi elevene avviser ditt forsøk på å skape anerkjennelse og tillit er ofte vond, og som Drugli beskriver gjør personen som gir sin tillit seg selv sårbar (2012, s. 51). Kanskje er det denne følelsen som gjør at noen lærere føler det umulig å skulle drive undervisning uten en relasjon til grunn, fordi man gang på gang blir møtt av likegyldighet eller avvisning?

Det er enighet i teorien om at gode relasjoner over tid er nødvendig, og Skrøvset et al., legger til at kvaliteten på relasjonen læreren skaper med eleven kan assosieres med elevens motivasjon (2017, s. 28). Dersom det ikke ligger en relasjon til grunn mellom lærer og elev

vil altså eleven ha vanskeligere for å motivere seg selv for skolearbeidet, og det kan i mange tilfeller være vanskelig for læreren som skal drive undervisningen og sørge for en produktiv innsats med demotiverte elever. Spurkeland poengterer videre at relasjonskompetanse i møte med andre mennesker anses som så viktig at det ikke bare er avgjørende for lærerens mulighet til å påvirke klasserommet, som for eksempel å motivere elevene for skolearbeid, men utslagsgivende for alle som arbeider i samhandling med andre mennesker (Spurkeland, 2020, s. 19). Når det gjelder fagutviklingen og elevenes prestasjon er selvsagt også dette en del av den profesjonelle læreren, og John Hattie setter det hele i sammenheng når han presiserer at elevenes prestasjon faglig sett på skolen vil være avhengig av en god relasjon til læreren (Hattie, 2009, s. 5). Teorien beskriver med andre ord de samme forholdene som informantene mine legger frem når de forteller at relasjonen betyr så mye at den vil påvirke læringsforholdene om den ikke er på plass. Det er en bred enighet om at den er essensiell i en lærerhverdag, og at undervisningen vil føles tyngre uten.

Relasjonen mellom lærer og elev har mange nyanser og sider, og i møtet mellom de to partene bør det skapes en relasjon som er hensiktsmessig for både lærer og elev (Fallmyr, 2020, s. 38). Dette viser at lærerrollen er blitt en kompleks oppgave, og at det gjennom yrket som en profesjon er forventet at du siter på profesjonell kunnskap. Spurkeland legger i den forbindelse til at alle vanlige, intelligente mennesker, kan lære seg faglige og administrative sider av ledelse (2020, s. 22). Men relasjonsbygging som egen kompetanse krever spesialbehandling, og er en basiskompetanse for all menneskeorientert atferd (Spurkeland, 2020, s. 22). Skal man arbeide som lærer kan det altså tolkes som at relasjonskompetansen er nødt til å ligge i bunn. Relasjonskompetanse er likevel en kompetanse som kan trenes opp, til tross for at det er forventet av en profesjonell lærer (Spurkeland, 2020, s. 22). Spurkeland har i den forbindelse over flere år forsket og utviklet rundt hva som må være på plass for at man kan kalle seg relasjonskompetent, og kom gjennom en velutviklet modell frem til 14 ulike dimensjoner (Spurkeland, 2020).

Det er mye å forvente at en lærer i tillegg til faglig utvikling og arbeid rundt elevene skal sette seg inn i 14 ulike dimensjoner for å kunne kalle seg relasjonskompetent. Jeg tror likevel dimensjonene kan være en viktig indikasjon på at du som lærer sitter på mye ansvar, og er nødt til å være bevisst på hvordan du faktisk kan lykkes i samhandling med andre personer. Spesielt i møte med sårbare elever kan det være positivt å kjenne til ulike sider og dimensjoner av begrepet relasjonskompetanse, som i seg selv er et stort og komplekst begrep. Det bør også legges til at Spurkeland selv heller ikke forventer at noen lærere kommer til

skolen med kunnskap om alle 14 dimensjonene. Han legger til grunn at dette er evner som for alle mennesker må og bør trenes opp, men at innsatsen og et godt samspill med eleven hele veien bør vektlegges (Spurkeland, 2020, s. 15).

Det reises liten tvil om at lærerprofesjonen er blitt en relasjonsprofesjon, der det vektlegges høyt hva slags relasjonskompetanse du som lærer sitter på. Det er i tillegg til de faglige kravene forventet at den profesjonelle læreren ivaretar hver enkelt elev på best mulig vis, der man fremstår som en trygg voksen sammen med å være en tydelig leder. Dette krever både tid og disiplin, og i møte med de sårbare barna vil det alltid være noen elever som krever mer oppmerksomhet og arbeid med relasjoner enn andre. Det kan være tidkrevende, og neste spørsmål jeg vil stille til ettertanke er om det er nok ressurser i skolen i dag til både å drive funksjonell undervisning, i tillegg til å ta seg av problematferden som viser seg å være økende i den norske skolen? Informantene mine vektlegger at det er mulig, men at de små hverdagslige situasjonene behøver oppmerksomhet slik at de gode relasjonene kan bygges stein for stein. Både teori og empiri gjør det tydelig at relasjonskompetansen er ekstremt viktig, og skal man ta informantene mine på ordet er det kanskje den viktigste jobben man som lærer gjør i skolen. En god relasjon legger grunnlaget for mer enn bare det faglige trykket. Den virker også til å legge grunnlaget for de gode, inspirerende samtalene, klassemiljøet, vennskap, og ikke minst motivasjon og lærelyst. Lykkes man som lærer med å skape en god relasjon også til de sårbare elevene står man i posisjon til hjelpe de som sliter, og styrke de som har det vanskelig (Skrøvset et al., 2017, s. 26).

Relasjonskompetansen i møte med barn som har det vanskelig vil også gjennom forskningen jeg har gjort være av så stor betydning at det er utslagsgivende for hvordan de sårbare barna har det i hverdagen generelt. De som kommer fra hjem med omsorgssvikt eller vanskelige familieforhold vil være avhengig av en god beskyttelsesfaktor i skolen for å klare seg videre i livet (Skrøvset et al., 2017, s. 26).

Gjennom teori og empiri vil det være mulig å konkludere med at en god relasjon kjennetegnes ved at læreren tar ansvar for og kontroll over at det bør skapes en relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 45). Deretter er det ifølge mine informanter viktig at elevene føler seg sett og ivaretatt, der læreren evner å se ting fra elevens side og legger seg ned på deres nivå kommunikasjonsmessig. Det er liten tvil om at oppgavene som er tillagt en profesjonell lærer i dag er komplekse, og både Spurkeland (2012, s. 19) og Hattie (2009, s. 5) presenterer i sin teori forhold som beskriver relasjonen som avgjørende i hverdagen for den faglige

prestasjonen. Juul & Jensen (2002, s. 137) deler den samme oppfatningen, og legger i likhet med mine informanter til viktigheten av at alle elevene føler seg sett, av en trygg men tydelig voksen

5.2 HVA ER ET SÅRBART BARN?

Sårbare barn er en utsatt gruppe, som etter barnekonvensjonen på bakgrunn av fysiske og psykiske umodenhet har rett til spesiell beskyttelse og omsorg (Barne og familiedepartementet, 1989, s. 6). Til skolen kommer det mange barn med en belastende bakgrunn, som viser sin sårbarhet i møte med skolens krav og undervisning (Sørli, 2010, s. 89). Da informantene mine fikk spørsmål om hvordan de ville beskrive de sårbare barna, viser empirien en varierende forståelse og bredde i temaet.

Informant A og informant C legger i begrepet *sårbarhet* til grunn barn som av ulike årsaker har det utfordrende hjemme, der møte med skolen på ulike vis blir utfordrende. Dette kan være vold, misbruk, mobbing eller ulike psykiske eller fysiske lidelser. Lund sin definisjon av sårbare barn omfavner informantenes meninger, og poengterer at sårbare barn også kan lide av omsorgssvikt, funksjonsnedsettelse, traumer eller ulike hjerneskader (Lund, 2017). Informant B vektlegger i tillegg barn med ulike diagnoser, som ADHD, Tourettes eller autisme, som kanskje blir spesielt synlige i møte med skolens krav og forventninger. Sårbare barn og unge kan være en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold, og barn som ikke vokser opp i harmoniske hjem på bakgrunn av rus, omsorgssvikt, eller psykiske problemer havner i de verste tilfellene under ambivalent tilknytning. Men også fremmedspråklige barn, mobbere, og mobbeoffer vil kunne plasseres under kategorien sårbare barn, blant annet fordi de står i fare for å videreutvikle asosiale atferdsproblemer eller forbrytelser.

Resultatet av å være et sårbart barn viser i teorien på den ene siden at deres belastning i møte med skole ofte viser seg som en type problematferd (Nyberg, 2020). Dette kan være i form av for eksempel utagering, sinne, frustrasjon eller mobbing. Det vil føles utfordrende for en lærer når enkeltelever ikke innfrir kravene som stilles i skolen, og problematferden fører ofte til negative følelser hos læreren (McGrath & Bergen, 2019, s. 335). Psykiske lidelser hos elevene i form av traumer, tilknytningsvansker, overgrep eller mobbing blir lett synlig som angrepsrespons, ustabilitet eller flukt fra situasjoner, og kan føre til misforståelser mellom lærer og elev (Fallmyr, 2020, s. 153). Elevene som misforstås i møte med lærer og skole vil

ende med et lavt toleransevindu, og vil generelt kunne oppleves som ustabile og negative (Fallmyr, 2020, s. 154). Ut fra dette vil det være enkelt å anta at de sårbare barna stiller høyere krav til lærerens relasjonskompetanse på bakgrunn av deres sinne og utagering, og med andre ord oppleves vanskeligere enn andre barn å skape en god relasjon til. Det viser seg likevel gjennom funnene i mine intervjuer at alle informantene jeg har pratet med ikke nødvendigvis anser sårbare barn som vanskeligere å skape relasjon til enn andre.

Informant B presiserer det sterkt ved å komme med følgende utsagn;

Informant B: «... Det finnes ikke vanskelige barn, men det finnes barn som har det vanskelig».

Informant A og C presiserer også at det ikke nødvendigvis er vanskeligere å skape en relasjon til de sårbare barna, men at det i mange tilfeller vil ta lenger tid å kreve mye tålmodighet.

En elev kan på den andre siden ikke velge selv om den er sårbar eller ikke. Sårbarheten kan i likhet med de fleste andre fysiske eller psykiske lidelser være genetisk bestemt (Sørлие, 2010, s. 39). De sosiale forholdene vil spille en vesentlig rolle i hvilken grad av sårbarhet elevene kategoriseres i, men effekten av intervensjonen vil likevel alltid være sterkest der den genetiske sårbarheten er stor

(Sørлие, 2010, s. 39). For disse barna er stabile relasjoner og et godt miljø viktig, og det er gjennomgående at trygghet og en god relasjon er nødvendig for å ivareta de sårbare elevene (Fallmyr, 2020, s. 160).

Sameroff og Chandler beskriver prosessene i en elevs utvikling gjennom ulike transaksjoner, og innlemmer gjennom en transaksjonsmodell hvordan en person og miljøet rundt står i gjensidig forhold til hverandre (Kvello, 2012, s. 62). Informant A og informant C beskriver for eksempel at sårbare barn er barn som kommer med utfordringer som gjør de sårbare i møte med skolen, for eksempel ved at de har det vanskelig hjemme eller er blitt utsatt for vold. Hjemstiasjonen til en elev vil være en del av elevens miljø, og sett ut fra transaksjonsmodellen vil altså det som skjer i dette miljøet påvirke eleven og motsatt. Om en elev er utsatt for vold hjemme av en mann, vil dette med andre ord kunne påvirke elevens syn på for eksempel mannlige lærere. Transaksjonsmodellen er en styrke til forskningen på samspillet mellom barn og miljø (Kvello, 2012, s. 81). Kvello mener likevel at modellen ikke bare fremstiller en styrke, og legger til grunn at modellens svakhet er at den ikke vil hjelpe en lærer som bekymrer seg for en elevs utagering, fordi den kun gir deg handlingskompetanse på makronivå, og ikke mikronivå som ville vært nødvendig for å konkludere i en beslutning når

ulike handlinger skal gjøres (Kvello, 2012, s. 81). Om en lærer bekymrer seg for at en elev blir utsatt for vold hjemme vil altså transaksjonsmodellen være en styrke til forståelsen av hvordan eleven har det og hva som ligger bak oppførsel og følelser, men den vil ikke gi noen konkret metode å behandle problemet eller hjelpe eleven på. Modellen viser oss derimot samspillet mellom eleven og miljøet rundt, og markerer ett skille mellom beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer hos elevene eleven (Kvello, 2012, s. 74). I skolen kan disse faktorene ha stor betydning, og som lærer er man i høyeste grad med på å påvirke hvilken vei det bærer, der en god lærer-elev-relasjon vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor for den sårbare eleven (Kvello, 2012, s. 74).

Gjennom tilknytningsteorien til Ainsworth og Bowlby er det mulig å dele de sårbare barna inn i ulike kategorier etter hvor tilknyttet barnet er i relasjonen mellom den voksne og seg selv. På bakgrunn av denne teorien viser både Bergin & Bergin (2009) og Howes & Ritchie (1999) gjennom sin forskning at det er synlig i klasserommet når elever er utrygge, fordi de viser et negativt mønster. Hvor sårbart barnet er spiller en rolle for hvilken forutsetning barnet har for å komme seg ut av de negative mønstrene i klasserommene (Bergin & Bergin, 2009, s. 145). Ett barn som daglig blir utsatt for vold eller misbruk hjemme vil med andre ord kunne ha en dårligere forutsetning for å stole på de voksne i skolen, enn ett barn med autisme eller ADHD. Selv om de er sårbare alle sammen, er det med utgangspunkt i inndelingen til Howes & Ritchie (1999), Bergin & Bergin (2009) og Bowlby (1997) ulike grader av sårbarhet som også kan ha innvirkning på deres forutsetning i klasserommet. Det viser seg at jo tryggere elevene er på den voksne, desto bedre kommer de seg ut av ulike situasjoner (Bergin & Bergin, 2009, s. 145). På bakgrunn av Bergin & Bergin (2009) og Howes & Ritchie (1999) sin fortolkning av Ainsworth & Bowlby (1997) sine tilknytningsteorier tolker jeg det altså som at et barn med trygg tilknytning vil ha bedre forutsetninger for å komme seg godt ut av ulike situasjoner, enn ett barn med ambivalent eller desorganisert tilknytning vil. Et barn med desorganisert tilknytning føler ofte frykt i møte med andre personer, og ett ambivalent barn opplever ofte de voksne som uforutsigbare. Tilknytningen til de sårbare barna som befinner seg i enten ambivalent eller desorganisert tilknytning kan på bakgrunn av dette også virke til å være utfordrende å skape relasjoner til fordi deres erfaring og assosiasjoner til tilknytning og relasjoner med voksne allerede er negative i møte med skolen.

På en annen side er tilknytningen et bånd alle mennesker har behov for å inngå med noen (Drugli, 2012, s. 21). For små barn er det til og med biologisk, og det kan derfor tenkes at graden av tilknytning eller sårbarhet hos et barn i det store bildet spiller liten rolle, på

bakgrunn av at læreren uansett skal arbeide for at alle elevene skal føle seg like trygge (Drugli, 2012, s. 21). Lykkes man i dette vil elevene være bedre rustet til både læring og utvikling i skolen (Drugli, 2012, s. 21). Et utrygt eller unnvikende barn bør altså få muligheten til å føle seg like trygg og bli ivaretatt med de samme relasjonene som et desorganisert barn i skolen. Mange relasjonsproblemer har sin bakgrunn i negative tilknytningsprosesser, og løsningen kan i mange tilfeller ligge i å forholde seg til selve tilknytningen og relasjonen til barnet (Drugli, 2012, s. 21). Kategoriene ble likevel for mange år siden laget av Ainsworth & Bowlby, og bør anses som et perspektiv for forståelse av tilknytningen i lærer-elev-relasjonen, og ikke som et mønster på hvilke barn som er vanskeligst. Bergin & Bergin og Howes & Ritchie følger opp dette i sin forskning, der prosjektene selv med ti års mellomrom kommer frem til den samme konklusjonen om at alle barn, uavhengig av tilknytningsmønster eller grad av sårbarhet er avhengig av en god relasjon til de voksne i skolen (Bergin & Bergin, 2009, s. 145).

Det er derimot slik at tilknytningsforholdet eleven føler til den voksne er preget av atferden til barnet, og på denne måten kan de ulike tilknytningskategoriene beskrive hvilken forutsetning eleven har for å knytte seg til deg. Som informantene også beskriver tar det veldig lang tid med enkelte elever, og det eneste som hjelper er å være rolig, tålmodig og bruke den tiden eleven har bruk for. Men plutselig vil det løsne, og dette kan være tegn på at situasjonene mine informanter beskriver har vært relasjonsbyggende for elever som sliter med tilknytningen til andre mennesker. Kanskje har det vært en desorganisert elev, som i utgangspunktet på bakgrunn av sin sårbarhet har liten forutsetning for å knytte seg til voksne i skolen. Elevene er avhengig av det finnes tilknytning i skolen når det kanskje ikke finnes hjemme, og den tilknytningen en slik elev opplever til sin lærer spiller en viktig rolle både for læringsutbytte på skolen, men også for det sosiale miljøet og mestringen videre i livet (Bergin & Bergin, 2009, s. 147).

Ved å sette teori og empiri om begrepet sårbare barn sammen tolker jeg det som et komplekst begrep med flere sider, som omfavner mange barn i den norske skolen. Jeg ser likevel en sammenheng, og selv om sårbare barn kan være så mangt er det i utgangspunktet barn som kommer med en bagasje til skolen, som kan bli utfordrende i møte med skolens mange krav og forutsetninger. Dette kan både være barn med diagnoser som ADHD eller autisme, men som likevel har det helt supert hjemme. Det kan også være barn uten diagnoser, men som er preget av et vanskelig hjemforhold. Tilknytningskategoriene til Bergin & Bergin (2009), Howes & Ritchie (1999) og Ainsworth & Bowlby (1997) kan derfor være til hjelp for å

beskrive graden av sårbarhet hos barnet. De sårbare barna har rett på lik oppmerksomhet og behandling i skolen, men inndelingen av kategorier kan kanskje gi en bedre forståelse for hva slags forutsetninger de ulike elevene har i møte med skolen.

5.3 HVORDAN SKAPE GODE RELASJONER TIL SÅRBARE BARN?

Utviklingen av en god relasjon er av stor betydning for elevenes læring og utvikling (Skrøvset et al., 2017, s. 28), og som mine informanter også presiserer har en god relasjon til de sårbare elevene masse å si, og det er her grunnlaget for videre arbeid i skolen skjer.

Dersom vi hadde spurt Lev Vygotsky om hvordan man som lærer kan skape en god relasjon til elevene sine hadde han ut fra teorien vi i dag leser antakelig svart at det skjer gjennom samspill mellom to personer, som følger av en sosial konstruksjon (Vygotsky, 1978, s. 25). Dette synet på relasjoner mellom mennesker har preget den norske skolen i mange år, og er også en mye brukt filosofi internasjonalt (Saljø, 2019, s. 106-107). Da jeg spurte informantene mine om hvordan de arbeider i skolen for å skape gode relasjoner, var også deres svar preget av det sosiokulturelle synet på mennesket. Mens informant A vektlegger at elevene skal føle at læreren vil de vel, vektlegger informant B sammen med å være en tydelig voksen at det er essensielt å kommunisere med barnet. Informant C bygger videre på dette, og poengterer viktigheten av å prate med alle elevene hver eneste dag. Innfallsvinklene er noe forskjellige, men poengterer likevel det samme; de er opptatt av å være en trygg voksen for elevene, og har troen på relasjoner gjennom et sosialt samspill. Tankene deres støttes blant annet av teorien til Spurkeland, som legger tryggheten til grunn i hvorvidt en tillitt oppleves sterk eller svak hos ett menneske (Spurkeland, 2020, s. 41).

Det er kanskje ikke så overraskende at lærere i dag svarer som mine informanter gjør, fordi det er dette som i vår tid er den fremtredende tankegangen om mennesket som en sosial konstruksjon (Vygotsky, 1978, s. 23). Vi både skaper og utvikler holdninger til hverandre gjennom en sosialiseringssprosess og trygghetsfølelse (Olsen, 2016, s. 59-76). Hadde vi derimot spurt Zygmunt Bauman om hvordan man som lærer kan skape en god relasjon til elevene ville både Vygotsky sin tankegang og mine informanters poeng muligens blitt utfordret. Bauman mener nemlig på sin side at relasjonen mellom to mennesker ikke er noe vi sosialiserer oss til, men at mennesket er født med en moral iboende allerede før vi begynner å tenke, med tanke om at skolens normer og regler hindrer den moralske impulsen i mennesket som er med på å skape de gode relasjonene (Olsen, 2016, s. 45).

Kvaliteten på relasjonene i skolen er likevel i stor grad på de fleste skoler preget av en interaksjon mellom mennesker, der både anerkjennelse og tillitt er viktige momenter som spiller en stor rolle i lærer-elev relasjonen (Skrøvset et al., 2017, s. 28). I tillegg til anerkjennelse og tillitt vektlegger informantene mine viktigheten av å bruke god tid med de barna som er sårbare. Noen av de spytter, slår, får raseriutbrudd eller avviser deg. Dette presiserer informant C at kan være fordi de er vandt til en krevende hjemssituasjon der de til stadighet for eksempel blir avvist. Jeg tolker dette som at de sårbare barna bruker utagering eller avvisning som en forsvarsmekanisme for å ikke bli såret igjen.

Avviser de læreren først, så kan ikke læreren avvise dem. Informantenes løsning på dette er tid. Viktigheten av å bruke god tid i de hverdagslige situasjonene vektlegges, hvor det vil være hensiktsmessig å kommentere småting i hverdagen. Skrøvset et al. erkjenner dette, og presiserer at det er de små ordene i forbifarten som legger stein for stein i relasjonsforhold der eleven føler seg både anerkjent og sett (Skrøvset et al., 2017, s. 52).

Det kan derimot i en hektisk lærerhverdag være utfordrende å skulle få tid til å bruke god tid i små situasjoner med hver eneste elev. Informantene mine poengterer likevel at det er i de hverdagslige situasjonene og i fredsperioder det er viktig å bygge relasjoner. Tolkningen av dette faller rundt spørsmålet om de små situasjonene vil være til hjelp når et sårbart barn er på sitt mest sårbare, og reagerer med utagering eller i verste fall vold. Svaret fra informantene er klart; det hjelper, men det kan ta lang tid før effekten blir synlig i relasjonsforholdet. Den hektiske lærerhverdagen er likevel ett faktum, og en kommer ikke unna lærerens mange oppdrag og forventninger som stilles. Utdanningsdirektoratet sin relasjonssirkel kan i enkelte situasjoner være til hjelp. Den vil nyansere hvilke elever du fremover kanskje bør ha ett ekstra øye til, og kan være til hjelp som et direkte tiltak for å bedre oversikt over en situasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15-16).

Å se alle elever er både vanskelig og viktig. Men dersom man lykkes vil det kunne være en avgjørende faktor på veien mot å skape gode relasjoner. Informant B presiserer at det er viktig å se eleven og prøve å forstå, slik at elevene kan føle seg trygge og ivaretatt. Informant A pleier å vise elevene at de sammen er et team, og skal jobbe i lag med det som skjer. På den måte kan eleven kjenne på trygghet til læreren, og som Skrøvset et al. blant annet poengterer vil både motivasjon og lærelyst kunne økes dersom læreren viser seg som en betydningsfull voksen for eleven (Skrøvset et al., 2017, s. 69). Det betyr likevel ikke at det er en enkel oppgave, og som informantene mine også presiserer krever det både tid og

tålmodighet. Som lærer er man nødt til å vie sin fulle oppmerksomhet til elevene dersom man skal lykkes i å skape de gode relasjonene. Informant C sier blant annet at ett viktig faktum er å snakke med alle elevene hver eneste dag, hvor de prater sammen om hvordan eleven har det, i tillegg til å tulle og tøyse for å skape en god kontakt. Det er likevel slik at de sårbare barna i møte med skolen iblant viser en type problematferd, som kommer på bakgrunn av deres sårbarhet (Nyberg, 2020). Funnene i analysen indikerer at alle mine informanter en eller flere ganger har opplevd at sårbare barn reagerer i klasserommet med sinne eller utagering, og jeg får ett inntrykk av at de innimellom står i tøffe situasjoner. Når jeg stiller spørsmålet om hvordan de reagerer for å løse utagerende situasjoner svarer både informant B og C at man må forsøke å holde seg rolig. Informant B legger videre til at det kan være vanskelig, fordi en lærer må tåle mye og det kan bli slitsomt å stå i. Informant C legger også til at det kan være en utfordring å skulle være den rolig og trygge med eleven i eskalerende situasjoner. Svarene gir en indikasjon på at det kan være tøft å skulle skape relasjoner til de sårbare barna, og det er tydelig at det krever en enorm mengde tålmodighet fra lærerens side.

Alle barn har derimot etter opplæringsloven §9a har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer både helse trivsel og læring (opplæringsloven, 1998, §9a). Sårbare barn har videre etter barnekonvensjonen på bakgrunn av sin sårbarhet og umodenhet rett til spesiell beskyttelse og omsorg (Barne og familiedepartementet, 1989, s. 6). Det vil si at læreren, uansett hvor tøft det iblant føles, er nødt til å stå i situasjonene og forsøke å løse de på en måte som er til det beste for eleven og det relasjonsforholdet læreren forsøker å skape. To mennesker skal sammen bevise sin tillitt til hverandre ved gjentatte handlinger over tid, og siden mennesker bruker ulik tid på å feste tillitt til andre er det viktig at læreren tar seg god tid (Spurkeland, 2020, s. 44). Noen elever trenger lang tid, andre ikke (Spurkeland, 2020, s. 44). Tillitt er ett viktig moment her, og det er viktig at mennesker som skal bygge en relasjon bygger den stein for stein (Spurkeland, 2020, s. 44). Det er en kompleks oppgave som kreves av den profesjonelle læreren, og informant C beskriver det slik;

Informant C: «Det tok lang tid men plutselig en dag kom en til meg og var lei seg og fortalte hva det var. Jeg ble så glad. Endelig kom denne eleven til meg, nå skal jeg gjøre alt jeg kan for å hjelpe deg. Man blir liksom så glad. Men det tar lang tid, det gjør det».

Relasjonen mellom lærer og elev har mange nyanser og sider, og som informantene mine poengterer kan det innimellom være ganske tøft å stå i. Da er situasjoner som informant C

viktig å ta vare på, og den beviser i min studie at det finnes en hensikt ved å bygge relasjonen stein for stein og ta seg god tid, slik også Spurkeland poengterer (2020, s. 44), for plutselig en dag vil eleven komme og anerkjenne deg som den trygge voksne du ønsker å være. Det krever derimot en del av læreren, som er ansvarlig for at det bygges en god relasjon til alle elever (Drugli, 2020, s. 58).

Informant B beskriver situasjoner der det innimellom kan være vanskelig å ikke la ting gå inn på seg. Lærere har også dårlige dager. Noen ganger har vi sovet dårlig, og sliter med å holde fokus. Da hender det man blir sint tilbake, og finner ut først etterpå at dette ikke var den rolige, trygge og tålmodige vokse i møte med et sårbart barn man kanskje burde vært. Det er viktig at læreren i de fleste situasjoner er i stand til å korrigere følelsene før man blir sint. Håndteringen til læreren av følelser over tid vil også kunne påvirke mestringen av rollen som autoritetsperson, kunnskapsformidler, kompetanseutvikler og rollemodell. Informant A beskriver at det innimellom kan være vanskelig å håndtere egne følelser i møte med utagerende barn, og presiserer at vi ikke kommer forbi at det er mye utfordringer i skolen der det er forventet at læreren tåler mye. Det er fort å stange hodet i veggen, og informanten legger til viktigheten av å benytte seg av andre kollegaer i møte med de vanskeligste situasjonene. Informant A viser her på den ene siden at det er ikke alltid er mulig å kontrollere egne følelser i møte med et utagerende barn, og jeg tolker det som en utfordring å forholde seg rolig i denne situasjonen. Som Fallmyr (2020, s. 55) presiserer er det avgjørende i møte med et sårbart barn at læreren sitter både på følelseskompetanse og evnen til å håndtere egne følelser. På den andre siden er lærere, som informant B beskriver, også bare mennesker. Løsningen til Informant A er derfor å bytte ansikt med en kollega, der man trekker inn ett nytt menneske i situasjonen før man trekker seg selv ut. Informanten viser i øyeblikket hun trekker seg ut det jeg tolker som emosjonell intelligens. Følelseskompetanse inneholder emosjonelle øyeblikk, der man må bruke intelligensen til å forstå situasjonen og bruke følelsene til å håndtere problemene og tilpasse seg omgivelsene (Fallmyr, 2020, s. 54).

Følelshåndtering er viktig i møte med sårbare elever, og dreier seg om hvordan du håndterer og oppdager dine egne følelser. Det er viktig for elevene hvordan vi reagerer, og kjernen i håndteringen er at du skal hjelpe andre, men også deg selv, til å prosessere ulike følelser (Fallmyr, 2020, s. 55). Informant B viser i det øyeblikket det går opp at det var en dum måte å reagere på, at vedkomne er i stand til å korrigere egne følelser. Korrigering av følelser kan være en måte å vise at du takler dem, og er en del av følelshåndteringen i møte med sårbare

barn (Fallmyr, 2020, s. 55). Effekten av å kunne validere og korrigere egne følelser viser seg å ha en positiv effekt på hvordan relasjonsforholdet mellom lærer og elev utvikler seg (Fallmyr, 2020, s. 55).

Utviklingen av en god relasjon er ut fra funnene mine viktig, og det er flere ulike måter å skape gode relasjoner til sårbare barn på. Ut fra teori og empiri i denne studien ser det likevel ut til at det er den trygge, rolige og tålmodige voksne som er det største verktøyet i møte med de sårbare barna. Alle informantene mine legger til grunn at de ønsker å være en trygg voksen, som bygger relasjonen stein for stein gjennom lengre tid for å gjøre den god. Dette er også i tråd med teorien til Spurkeland (2020, s. 44), og Drugli (2017, s. 58) som presiserer viktigheten av å bygge stein for stein og bruke tid, som til syvende sist er lærerens ansvar. Fallmyr (2020, s. 55) legger i tråd med informantenes utsagn også til viktigheten av å kunne kontrollere egne følelser. Det er med andre ord mange momenter som skal spille sin rolle i arbeidet med å skape gode relasjoner til sårbare elever, men samlet sett kan det på bakgrunn av teori og empiri se ut til at å bruke god tid, lære seg å bli kjent med eleven, og bygge relasjonen stein for stein er blant de viktigste momentene. I tillegg er det mye læreren selv kan gjøre, som å gjøre seg bevisst egne følelser i møte med utfordrende opplevelser, og bruke de allerede opplevde situasjonene som læring til den neste. Om det likevel oppleves utfordrende og altopplukende å skulle stå ansvarlig for en god relasjon til mange ulike elever vil det eksempelvis være mulig å benytte seg av Utdanningsdirektoratet sin relasjonssirkel, som et verktøy på å skape refleksjon og bevisstgjøring rundt hvilke elever som trenger en bedre relasjon og ikke (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15-16).

5.4 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE TANKER

Utgangspunktet for studien har gjennom relevant teori og empiri vært å finne ut hvordan lærere arbeider med relasjonskompetansen sin i møte med sårbare barn. På bakgrunn av dette formulerte jeg følgende problemstilling:

«Hva kjennetegner lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare barn?»

For å finne svar på problemstillingen benyttet jeg meg videre av tre forskningsspørsmål, som har vært til god hjelp for å konkretisere kunnskap og forskning jeg har funnet på området.

Forskningsspørsmålene har også vært utgangspunktet for oppbygningen av analysekapittelet og drøftingskapittelet, og jeg vil nå forsøke å komme med en samlet oppsummering.

Det er liten tvil om at en god relasjon er viktig, både for de sårbare barna, men også for de barna som ikke er sårbare. Det er lett å tenke seg til at sårbare barn er vanskeligere enn andre barn å skape en god relasjon til, men som informantene mine gjennom ulike intervjuer også presiserer er ikke de sårbare barna nødvendigvis vanskeligere enn andre barn å skape gode relasjoner til, men de har ett annet utgangspunkt i møte med skolens krav og forventninger. Det gjør at også læreren kanskje må stille litt andre krav og forventninger til de sårbare, eksempelvis ved å legge seg ned på elevens nivå i samtaler og kommunikasjon. På den måten vil det være enklere å bli kjent. Det bør likevel legges til grunn at den viktigste faktoren gjennom denne studien i møte med sårbare barn er tid. Tiden er verdifull og viktig i møte med alle barn, men i møte med de sårbare barna kan den være avgjørende. Relasjonsforholdet må bygges stein for stein, noe som krever en tålmodig lærer som både er bevisst verdien av sin relasjonskompetanse, men som også evner å håndtere egne følelser. Spurkeland har utviklet 14 ulike dimensjoner som på mange måter kan være en veiledning for de som lurer på hva en relasjonskompetent lærer bør kunne eller være klar over. Tilknytningsmønstrene som i utgangspunktet ble utviklet av Ainsworth & Bowlby, og i ettertid formulert av Bergin & Bergin og Howes & Ritchie kan også være gode mønster å forholde seg til for å forstå sårbare barns atferd i klasserommet. En forståelse av hva en god relasjon innebærer, og en forståelse av sårbare barns atferd ser nemlig ut til å være en viktig del av å lykkes i arbeidet med å skape gode relasjoner til de sårbare barna. Noen trenger lang tid, andre ikke, det viktigste er at læreren ikke gir opp de barna som trenger dem mest.

LITTERATURLISTE

- Barne og familiedepartementet. (1989). *FN's konvensjon om barnets rettigheter*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931fns_barnekonvensjon.pdf
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, (NR 21), 141-170.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and Loss*. Pimlico edition.
Bronfenbrenner, U. (1981). The ecology of human development: *Experiments by nature and design*. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy2.usn.no/lib/ucsnebooks/reader.action?docID=3300702&query=>
- Dalland, O. (2019) *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 12.mai 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-forsamfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuset tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Hansen, L. C. (2014). *Sårbare barn i barnehagen. Den lille boken om de store svikene*. Kommuneforlaget AS, Oslo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology* (NR 11), 251-268.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighet til ansvarlighet*. Pedagogisk Forum.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal norsk forlag AS.
- Kvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>
- McGrath, K. F. & Bergen, P. V. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teacher and teaching*, 25(3), 334-357, <http://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag- fordypning- forståelse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Informasjon til deltakerne*. Hentet 22.04.2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekklisterfor-informasjon-til-deltakerne/>
- Nyberg, E. (2020, 27.10). *Mange grunner til at barn blir «vanskelige»*. <https://www.uis.no/nb/mangegrunner-til-barn-blir-vanskelige>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (Red.). (2016). *Relasjoner i pedagogikken i lys av Baumans teorier*. Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Regjeringen. (2021, 3.oktober). *Etikk i forskningen*. Hentet 12.mai 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/innsiktsartikler/etikk-i-forskningen/id2000710/>
- Roland, E. (Red.). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare unge*. Universitetsforlaget.
- Saljø, R. (2019). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm AS.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr.11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Sørli, M. A. (Red.). (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2022, 05.05). *Nettskjema, diktafonapp*. Hentet 12.mai 2022 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Universitets og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonaleretningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfagligetemaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 29.09). *Skolemiljøtiltak – undersøke*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-undersoke/#relasjonskartlegging>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. The president and Fellows of Harvard College.

VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet Lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare barn?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke viktigheten av lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare elever. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet inngår som min masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen 1-7.trinn ved universitetet i Sør-Øst Norge, som også er ansvarlig for forskningsprosjektet. Jeg har gjennom erfaring i skolen både som lærer og student funnet ut at en god relasjon til elevene er nødvendig i alle situasjoner, men derimot ikke alltid like enkelt å få til. Jeg har også erfart at det er mange elever som kommer til skolen med en belastende bakgrunn fra før, som for eksempel omsorgssvikt i hjemmet, psykiske forstyrrelser, traumer, funksjonsnedsettelse eller ulike hjernesker. I vanskelige omstendigheter, som skolen kan være for noen med både regler, forventninger og mange ulike mennesker, vil disse barna kunne vise et negativt atferdsmønster. Det er her min forskning kommer inn i bildet, hvor jeg ønsker å finne svar på hvilken betydning lærerens relasjonskompetanse har i møte med sårbare barn.

Opplysningene som gis i forbindelse med forskningsprosjektet vil kun benyttes i masteroppgaven min.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju personer som er opptatt av relasjonskompetanse i skolen, og gjerne som har erfaring i møte med sårbare barn. Forskningen min er kvalitativ, og jeg ønsker i den forbindelse rundt tre til fire informanter i første omgang.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg benytter i mitt forskningsprosjekt er kvalitativt intervju. Det vil si at jeg benytter meg av ulike informanter jeg vil intervju, for å forsøke å avdekke deres oppfattelse av relasjonskompetansens viktighet i møte med sårbare elever. Ved å benytte meg av denne metoden vil jeg arbeide med et lite datamateriale, der hvert intervju blir vurdert og analysert

nøye. Jeg arbeider altså i dybden med noen få informanter, fremfor å arbeide på overflaten med ett større antall informanter.

- Hvis du velger å delta i mitt prosjekt innebærer dette at du må stille som informant på et intervju som jeg antar at vil vare ca 30 minutter. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om relasjonskompetansen du som lærer sitter på, og hvordan du bruker dette i møte med sårbare elever. Hva det betyr for deg og viktigheten av gode relasjoner i skolen er også relevant. Svarene dine vil kun benyttes i mitt forskningsprosjekt.
- Jeg ønsker å ta lydopptak av hele intervjuet. Dette er for å sikre at ingen svar går tapt eller at informasjon feiltolkes når de skal brukes inn i oppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Personene som vil ha tilgang til opplysningene som gis er meg (Sigrid Andersen) og veileder av oppgaven (Åshild Viken Wåle). Vi vil ikke dele informasjon med noen andre.
- For å sikre at ingen uvedkomne får tilgang til opplysningene vil kontaktopplysninger og lydfiler lagres på låst maskin.
- Du vil som deltaker være fullstendig anonym i oppgaven, og vil ikke kunne kjennes igjen i oppgaven av andre personer. De ulike informantene vil heller ikke vite om hverandre.
- Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når jeg har skrevet ned alt vi snakket om.
- Jeg følger loven om personvern.
- Navn og kontaktopplysninger erstattes med koder/andre navn, for at ingen uvedkomne skal få tak i det, selv om all informasjon er innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Innlevering er 1.juni, så svar på oppgaven forventes i august. Alle opplysninger og opptak vil umiddelbart bli

slettet ved godkjent oppgave, og skal ikke under noen omstendigheter brukes til andre formål enn min masteroppgave.

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det jeg skriver eller har i dokumentene mine, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg jeg har samlet inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom noen opplysninger skulle være feil kan du gi beskjed, så vil jeg rette på dem umiddelbart. Du kan også få en kopi av informasjonen jeg samler inn om det er ønskelig. Dersom du mener jeg har behandlet opplysninger om deg på en uforsiktig måte eller en måte som ikke er riktig kan du klage til datatilsynet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, og vil kun benytte meg av det om du skriver under på samtykkeskjema og selv mener det er greit.

På oppdrag fra Universitet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

- Du må gi samtykke dersom du ønsker å delta, men kan likevel trekke deg senere.
- Du kan når som helst trekke deg fra å delta
- Jeg vil ikke utlevere verken navn, alder, kjønn eller bosted i oppgaven, du er 100% anonym.
- Du har rett på innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Du kan få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Du har rett på at jeg sletter personopplysninger om deg om du ønsker det
- Du kan sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Sigrid Andersen, forsker og student; sjandersen@hotmail.no / 41277706
- Åshild Viken Wåle, veileder ved Universitetet i Sør-Øst Norge; ashild.v.wale@usn.no

- Universitetet i sør-øst Norge sitt personvernombud; personvernombud@usn.no

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at jeg gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sigrid Andersen

(Forsker/student) -----

Samtykkeerklæring

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

- å delta i forskningsprosjektet/masteroppgaven
- å stille som informant til ett intervju

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

----- (Signert
av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE

Intervjuguide

«Lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare barn».

- Hvordan vil du definere sårbare barn?
- Hva betyr relasjonskompetanse for deg?
- Syntes du det er vanskelig skape gode relasjoner til sårbare barn? Er det noen forskjell fra andre barn?
- Hvorfor mener du relasjonskompetansen er viktig/ikke viktig i møte med sårbare barn?
- Jobber du på noen spesifikk måte for å skape gode relasjoner til de sårbare barna?
- Hvilke utfordringer føler du at kan løses ved å ha en god relasjon?

VEDLEGG 3 – VURDERING FRA NSD

Vurdering

23.12.2021 ✕ Skriv ut

Referansenummer
466674

Prosjekttittel
Lærerens relasjonskompetanse i møte med sårbare barn

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektperiode
01.01.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

| Dato | Type |
|------------|----------|
| 23.12.2021 | Standard |

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2022.

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

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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

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

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).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!