

Avdeling for lærerutdanning og vitenskap

Anne Kristi Flermoen

Tittel:

Livsmestring hos elever med tegn til
tilknytningsvansker

Title:

Lifeskills in pupils who show signs of attachment difficulties

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

INNHOLDSFORTEGNELSE

INNHOLDSFORTEGNELSE	3
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 FORMÅLET MED OPPGAVEN.....	9
1.2 TEMAETS AKTUALITET	9
1.3 TILPASSET OPPLÆRING OG PROBLEMSTILLING	11
1.4 BEGREPSAVKLARING	12
1.4.1 Tilknytningsvansker	12
1.4.2 Livsmestring.....	12
1.5 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	13
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	14
2.1 ULIKE FORSTÅELSESMÅTER PÅ ELEVER SOM VISER TEGN TIL TILKNYTNINGSVANSKER	14
2.1.1 Den individuelle forståelsesmåten.....	14
2.1.2 Den relasjonelle forståelsesmåten.....	15
2.2 TILKNYTNINGSTEORI	16
2.2.1 Arbeidsmodeller	17
2.2.2 Trygghetssirkelen	18
2.2.3 Ulike tilknytningsmønstre	19
2.3 EMOSJONSREGULERING	22
2.4 LÆREREN SOM TILKNYTNINGSPERSON.....	23
2.4.1 Relasjonen lærer –elev	25
2.4.2 Relasjonskompetanse hos læreren.....	27

2.5 LIVSMESTRING.....	29
2.5.1 Empowerment	30
3. METODE.....	31
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV.....	31
3.1.1 Fenomenologi.....	31
3.1.2 Hermeneutikk.....	32
3.2. KVALITATIV FORSKNING.....	33
3.2.1 Kvalitativt intervju.....	34
3.2.2 Forskerrollen	35
3.2.3 Kvalitet i forskningen.....	38
3.2.4. Utvalg	39
3.2.5 Transkribering	42
3.2.6 Analysen og tolkning.....	43
3.2.7 Helhetsinntrykket av alle intervjuene.....	44
3.3.8 Etisk refleksjoner	45
4. PRESENTASJON AV DATA FRA INTERVJUER	47
4.1 IDENTIFISERE OG MØTE BEHOV	47
4.2 TRYGGHETSSKAPENDE TILTAK	52
4.3 LÆRERENS OG ANDRES KOMPETANSE	54
4.4 ENGASJEMENT SOM KOSTER	57
4.5 GODE STUNDER OGSÅ	59
4.6 UTVIKLE GODE LIVSSTRATEGIER	59
5. DRØFTING	61
5.1 IDENTIFISERE OG MØTE BEHOV	61
5.2 TRYGGHETSSKAPENDE TILTAK	67

5.3 LÆRERENS OG ANDRES KOMPETANSE	73
5.4 ENGASJEMENT SOM KOSTER	77
5.5 GODE STUNDER OGSÅ	80
5.6 UTVIKLE GODE LIVSTRATEGIER	82
6. KONKLUSJON	87
LITTERATURLISTE	89
Vedlegg 1 Informasjonsbrev om undersøkelsen	
Vedlegg 2 Intervjuguide	
Vedlegg 3 Samtykkeerklæring	
Vedlegg 4 Tilbakemelding fra NSD	

FORORD

En interessant, spennende og krevende reise går mot slutten. En reise jeg ikke ville vært foruten. En drøm går i oppfyllelse når jeg nå leverer inn denne masteroppgaven. Oppgaven har vært drevet fram av nysgjerrighet og engasjement for temaet. Ønsket om å møte elever som viser tegn til tilknytningsvansker, med økt relasjonskompetanse, resulterte i denne besvarelsen.

Det er flere som fortjener en takk for sitt bidrag for at oppgaven kunne ta form slik den er nå. Jeg vil takke lærerne som stilte villig opp til intervju og delte sine erfaringer og sin kompetanse. Uten dere hadde det ikke oppgaven blitt den samme. Dere har satt i gang prosesser hos meg, som ikke avsluttes med denne oppgaven. Takk for tilliten dere viste ved å la intervjuene bli noe jeg kunne analysere og tolke.

En stor takk til min veileder førsteamanuensis, Ann - Cathrin Faldet, som har vært en god støtte gjennom hele prosessen. Du har stilt opp ved behov og veiledningstimene har vært strukturerte og konkrete, noe jeg er glad for. Takk for engasjement og stor fagkunnskap.

Takk til kollegaer som har fulgt meg i prosessen. Det har vært godt å ha et kollegialt fellesskap å dele tanker med.

En spesiell takk går til mannen min, som tålmodig har imøtekommet mitt behov for å drøfte, prate og reflektere. Din kunnskap og dine konstruktive tilbakemeldinger har vært gull verd. Martin, tusen takk til deg også. Du har gjort en ekstra innsats i husarbeidet uten å klage og servert meg kaffekopper med oppmuntrende ord. Tusen takk!

Ottestad, 14. mai 2017

Anne Kristi Flermoen

Norsk sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å belyse hvordan lærerne gjennom sin relasjonskompetanse kan være med å bidra til økt livsmestring hos elever som viser tegn til tilknytningsvansker.

Studien er en kvalitativ studie, med tre intervjuer og en teoretisk referanseramme. Den teoretiske referanserammen har følgende elementer: tilknytning, trygghetssirkelen, relasjonen lærer-elev, relasjonskompetanse, livsmestring og empowerment. De tre individuelle intervjuene er av strategisk utvalgte lærere. Gjennom studien er det benyttet en hermeneutisk tilnæringsform med vekt på å få tak i lærernes erfaringer, sett i et fenomenologisk perspektiv. Datainnsamlingen basert på intervjuene er grunnlaget for drøftingen i lys av den teoretiske referanserammen.

Sentralt i besvarelsen fremmes ulike evner, verktøy og kompetanse som ved bevisst bruk kan være med på å skape trygghet, som igjen kan gi økt livsmestring for elevene.

Datainnsamlingen resulterte i seks drøftingskategorier. Disse er:

- Identifisere og møte behov
- Trygghetsskapende tiltak
- Lærerens og andres kompetanse
- Engasjement koster
- Gode stunder også
- Utvikle gode strategier

Det kommer frem i studien at å bygge relasjoner med elever med tilknytningsvansker er tidkrevende og utfordrende, men også mulig!

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study has been to illustrate how teachers through their relational skills can contribute to increased lifeskills in students who show signs of attachment difficulties. The study is a qualitative study, with three interviews and a theoretical reference framework. The theoretical reference framework has the following elements: attachment theory, security circle, relationship teacher-student, relationship skills, life skills and empowerment. The three individual interviews are chosen strategically. Throughout the study, a hermeneutical approach is used with emphasis on gaining access to the teachers' experiences, seen in a phenomenological perspective. Data collection based on interviews is the basis for discussion in the light of the theoretical reference framework.

The central part of this written assignment promotes various skills, tools and skills that, when consciously used, can contribute to the creation of safety, which in turn can increase the life skills of the students. Data collection resulted in six discussion categories. These are:

- Identify and meet needs
- Confidence-building measures
- The teacher's and others' expertise
- Commitment costs
- Good moments too
- Develop good strategies

Building relationships with students with attachment difficulties take a lot of time and are very challenging, but also possible!

1. Innledning

1.1 Formålet med oppgaven

Jeg har jobbet mange år i grunnskolen, og i de siste ti årene har jeg vært spesialpedagogisk rådgiver. Denne stillingen har gjort at jeg har ønsket å vite mer om hvordan en bør jobbe med elever som strever med tilknytning til voksne, spesielt lærere. Ved å få innblikk i andre læreres erfaringer, samt teoretiske perspektiver rundt temaet, tenker jeg at slik ny innsikt og forståelse bedrer min yrkesutøvelse. Jeg håper i tillegg at mitt arbeidsfelt kan dra nytte av min undersøkelse. Jeg ble inspirert av artikkelen «Attachment in the classroom» av Bergin & Bergin (2009) hvor de beskrev at det var begrenset med forskning på dette tema.

1.2 Temaets aktualitet

I Norge har vi en offentlig skole hvor målsetting er at alle barn og unge skal inkluderes (Nes & Berg, 2010). I praksis innebærer dette at vi får et mangfold av ulike elever i skolen. Alle disse elevene skal bli møtt ut i fra sitt ståsted, og oppleve faglig og emosjonell støtte fra læreren. Skolen skal derfor være en plass hvor også elever med tilknytningsvansker blir sett, ut i fra sine forutsetninger og behov (Jacobsen, 2016). Opp gjennom tidene har nok en del av disse elevene blitt oppfattet som elever med atferdsvansker. De har fått feil «stempel» på seg (Ogden, 2000). På denne måten har de kanskje aldri vært sett for sine styrker og muligheter, og dermed heller ikke fått den voksenstøtten de har hatt behov for. Begrepet tilknytningsvanske er et psykologisk begrep, og kanskje derfor ukjent for mange ansatte i skolen. Imidlertid er dette et tema det er viktig at lærerne får kompetanse på, dersom de skal lykkes med den faglige og sosiale tilretteleggingen (Bergin & Bergin, 2009). Det er viktig å understreke at en lærer ikke kan eller skal diagnostisere tilknytningsmønster eller kategorisere disse elevene. Spørsmål knyttet til om en elev i skolealder har en tilknytningsvanske eller ikke, skal alltid vurderes av sakkyndige personer. Dette må skje gjennom observasjon og intervjuer, som krever høy kompetanse og sertifisering (Stenstrup, 2015). Imidlertid kan det være hensiktsmessig for lærerne i skolen å ha kunnskap om

tilknytningsteori for på denne måten bedre forstå hva som ligger bak den atferden som blir synlig hos enkelte elever. Vi lever i et samfunn hvor tilsynelatende flere og flere mennesker opplever store påkjenninger tidlig i livet. Det kan eksempelvis være flyktninger eller barn som har vært utsatt for omsorgssvikt. Det er nødvendig at skolen retter oppmerksomhet på hvordan slike traumer og tap kan påvirke læringsprosessene hos barn og unge (Drugli, 2012).

Skolens oppgaver er komplekse og strekker seg ut over det å være en arena hvor kun faglige kompetansemål har fokus (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016). Skolehverdagen handler også om de mange mellommenneskelige samspill som er av stor betydning for at barn og unge skal utvikle seg til å bli individer som kan inngå i sosial interaksjon med andre livet ut (Sabol & Pianta, 2012). I den offentlige rapporten *Fremtidens skole* kommer det også fram at skolens oppgave er mer enn å nå ulike kompetansemål i fag: «Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen» (NOU 2015:8, s. 9). I rapporten kommer skolens fire tydelige fokusområder fram, hvor fagspesifikk kompetanse er en av dem. Kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og skape, og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, er de tre andre sentrale oppgavene skolen skal legge til rette for (NOU 2015:8, s. 9). Disse områdene finner vi også igjen i opplæringsloven §1-1, som sier at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, § 1). Som vi ser betyr dette at skolens ansvar ikke bare er å legge til rette for faglig utvikling. De overordnede målene i skolen handler om å legge en god plattform for at elevene skal kunne mestre sitt eget liv, og være en ressurs i samfunnet som voksne (Spurkeland, 2011). Dermed er det viktig at læreren gjennom sin relasjonskompetanse har fokus på å styrke elevers ferdigheter innen samhandling og kommunikasjon i løpet av den tiden elevene er på skolen. Dette bør ifølge Ogden (2001) ikke framstå som et eget fag på timeplanen, men bør gjennomsyre alle faglige, emosjonelle og sosiale samhandlinger i skolen.

Livsmestring er et av de tverrfaglige temaene som er trukket spesielt fram i stortingsmeldingen «Fag-Fordypning- Forståelse» (Det Kongelige Kunnskapsdepartement,

2015-2016). Temaet livsmestring har både et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv. Livsmestring handler om, ifølge stortingsmeldingen, at mennesker har et grunnleggende behov for å kjenne tilhørighet med andre, noe som kan gi dem livskvalitet, følelse av egenverd og mestring (Kapittel 4.3.4, s. 39). Den livskvalitet og mestring som elever kan erfare gjennom deltagelse i faglig og sosialt fellesskap i skolen, kan være med å redusere risikoen for psykiske og sosiale vansker (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

1.3 Tilpasset opplæring og problemstilling

Et overordnet mål for opplæringen i norsk skole er at den skal være tilpasset (Nes & Berg, 2010). Tilpasset opplæring betyr at elevene skal møte en skole der de får utviklet seg ut i fra de evner og forutsetninger de har. Nordahl (2006) trekker fram at skolen skal legge til rette for at elevene lærer det de trenger både faglig og sosialt, og gi utfordringer som fører til mestringsfølelse og økt selvtillit. Skolen skal være en arena hvor alle elever opplever tilhørighet og får venner. Haug (2010) påpeker at læreren trenger gode bakgrunnskunnskaper om sine elever, dersom intensjonene om tilpasset opplæring skal bli realisert. Elever med tilknytningsvansker skal også oppleve å få realisert sitt potensial for læring og utvikling. Dermed blir det essensielt at læreren har nødvendig kompetanse for å kunne gi den opplæringen de har krav på. Prinsippet om tilpasset opplæring finner vi både i Opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Dette prinsippet innebærer at alle elever i den norske skolen har en rett til å få en opplæring etter egne muligheter, forutsetninger og behov (Werner & Håstein, 2010). For å skape den skolen våre elever har krav på, kreves kompetanseheving og holdningsendring i møte med elever som har tilknytningsvansker (Nes & Berg, 2010).

Med utgangspunkt i dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan læreren gjennom sin relasjonskompetanse bidra til økt livsmestring hos elever med tegn til tilknytningsvansker?

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Tilknytningsvansker

I litteraturen er det ulike forklaringer på begrepet tilknytningsvansker. Jeg velger å benytte meg av Killèn sin forståelse av begrepet (Killèn, 2000). Ut i fra denne forståelsen er tilknytningsvansker alle former for utrygg tilknytning. Barnet har, gjennom sine tidligere erfaringer med sine omsorgspersoner, fått arbeidsmodeller som gjør at barnet har uhensiktsmessig tilnærming til mennesker rundt seg. Dette vil prege hvordan barnet inngår i nye relasjoner både ovenfor jevnaldrende og voksen (Bergin & Bergin, 2009).

Tilknytningsvansker kan komme til uttrykk på ulikt vis i klasserommet og det er ikke slik at alle barn som viser utrygg tilknytning, får tilknytningsvansker. Barn kan vise utrygg tilknytning mot en av sine foreldre, men kan klare seg godt fordi barnet har gode bånd til andre voksne (Hart & Schwartz, 2008). I denne masteroppgaven velger jeg å bruke begrepet tilknytningsvanske der hvor elever har opplevd brudd på nære relasjoner, samt at de har vansker med sosial samhandling og atferd. Faglig læringsprosesser og psykisk helse henger tett sammen (Sabol & Pianta, 2012). Det er med andre ord helsefremmende å fokusere på skolefaglig læring, dersom skolen samtidig legger til rette for at elevens psykiske helse blir tatt hensyn til. Dette kommer tydelig fram i meta-analysene til Cornelius- White (2007). Det er viktig at lærerne, som møter et mangfold av elever med ulike erfaringer og historier, har kunnskap til å vite hva de skal se etter og hvordan de kan hjelpe. Slik kan elevene oppleve tilhørighet og komme inn i gode helhetlige læringsprosesser (Cornelius- White, 2007).

1.4.2 Livsmestring

Livsmestring er et av de tverrfaglige temaene som er trukket spesielt fram i stortingsmeldingen «Fag-Fordypning- Forståelse» (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2015-2016). For alle mennesker er sosialt fellesskap grunnleggende for livskvalitet, følelsen av egenverd og mestring. Den livskvalitet som oppnås gjennom deltagelse i faglig og sosialt fellesskap, reduserer risikoen for psykiske og sosiale vansker (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2015-2016). Det står i meldingen at *«det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet,*

elevens psykososiale miljø ...» (Kapittel 4.3.4, s. 39). I denne oppgaven vil jeg bruke Olsen & Traavik (2010, s. 142) sin definisjon på livsmestring som er: «...å kunne takle livets påkjenninger og å klare å reise seg etter motgang». Hensikten med å ha fokus på livsmestring i skolen er å øke elevenes trygghet og motstandskraft på en slik måte at de bedre er i stand til å møte livets mange gleder og utfordringer. Dette vil belyses ytterligere i teorikapittelet.

1.5 Oppbygging av oppgaven

For å skape noe variasjon i språket gjennom oppgaven omtales elever med tilknytningsvansker også som utrygge elever eller bare som elever. Lærerne i intervjuene omtales også som lærere eller lærerne. Bemerk at betegnelsen lærere brukes også stedvis om lærere generelt, men at sammenhengen antyder hvem som omtales. Videre omtales presentert innhold fra undersøkelsen som funn, funnene, intervjuene og datamaterialet.

Opgaven består av 6 kapitler, som igjen er delt inn i underkapitler. Kapittel 1 tar for seg bakgrunnen for valg av tema og temaets aktualitet i skolen i dag. Videre følger begrepsavklaringer før problemstillingen blir presentert. Kapittel 2 er en redegjørelse for den teori som ligger til grunn for oppgaven. Jeg starter med å presentere to ulike forståelsesmåter av tilknytningsvansker, men vektlegger mest den forståelsesmåten som ligger til grunn for dette studiet. Videre presenteres tilknytningsteori grundig og hvordan trygghetssirkelen kan være et godt verktøy i skolen. Her trekkes også fram hvordan lærerne kan bli en viktig tilknytningsperson for elever som viser tegn til tilknytningsvansker. Videre presenterer jeg aktuell teori og forskning på relasjonen lærer - elev og relasjonskompetanse hos læreren. Avslutningsvis gjør jeg rede for begrepene livsmestring og empowerment. I kapittel 3 kommer en presentasjon av metoden som er brukt i studien. Min egen forskningsprosess beskrives med fokus på bruk av kvalitativt intervju. Jeg beskriver i dette kapittelet mine valg og begrunnelser knyttet til tema som utvalg av informanter, gjennomføring av intervjuer, tolknings- og analysearbeidet, reliabilitet, validitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenteres de kategoriene jeg kom fram til gjennom analyse og tolkning av datamaterialet. Funnene drøftes opp mot relevant teori i kapittel 5, og underveis i drøftingen er det sammendrag under hver kategori. Avslutningsvis i kapittel 6 kommer jeg med en konklusjon, samt noen tanker om veien videre.

2. Teoretiske perspektiver

Her presenteres oppgavens teoretiske bakgrunn. Første del belyser den relasjonelle forståelsesmåten som ligger til grunn for studien. Videre presenteres teori og forskning om tilknytning og ulike tilknytningsmønstre. Læreren som en tilknytningsperson sees i sammenheng med relasjonen lærer –elev, relasjonskompetanse og trygghetssirkelen. Avslutningsvis presenteres teori om livsmestring og empowerment.

2.1 Ulike forståelsesmåter på elever som viser tegn til tilknytningsvansker

Det finnes ulike forståelses- og tilnæringsmåter i møte med elever med problematisk atferd (Nordahl, 2002). Hvilket forståelsesmåte som blir benyttet, vil ha stor betydning for hvordan læreren oppfatter og møter de utfordringene som elevene viser. I min masteroppgave er det relevant å se nærmere på både den individuelle - og den relasjonelle forståelsesmåten for å få frem forskjellene.

2.1.1 Den individuelle forståelsesmåten

Den individuelle forståelsesmåten tar utgangspunkt i at vanskene primært er knyttet til individet (Tangen, 2012). Dette betyr at de utfordringene som eleven viser skyldes individuelle årsaker som f. eks. en sykdom, skade eller et traume (Befring 2012). Den individuelle forståelsesmåten tar utgangspunkt i de vanskene som disse elevene opplever, og er opptatt av hva som kan gjøres for å avhjelpe eller kompensere for vanskene (Ogden, 2001). Et slikt fokus kan føre til en forståelse av at barnet har en vanske som ligger hos seg selv og dette vil gi konsekvenser for hvilke tiltak skolen iverksetter eller ikke iverksetter (Tangen, 2012). Den individuelle forståelsesmåten tar fokuset vekk fra miljøet og relasjonene, som eleven også er en del av (Nordahl, 2002).

2.1.2 Den relasjonelle forståelsesmåten

I møte med elever som viser tegn til tilknytningsvansker kan en også benytte den relasjonelle forståelsesmåten. I den relasjonelle forståelsesmåten blir individets individuelle forutsetninger og utfordringer sett i sammenheng med de regler, standarder og betingelser som befinner seg på de ulike arenaene og i miljøet generelt (Tangen, 2012). Denne forståelsesmåten handler om at en elev kan ha utfordringer i noen kontekster, mens den samme eleven kan fungere helt fint ellers. I en relasjonell forståelsesmåte forstås en vanske som et relasjonelt problem mellom to eller flere deltakere. Relasjonene mellom individet og de personene som er rundt vil spille en viktig rolle, og årsaken til elevatferden kan befinne seg i de sosiale sammenhengene (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). I den relasjonelle forståelsesmåten fremheves det at eleven er et autonomt individ med en vilje og en evne til handling (Tangen, 2012). Læreren oppmuntres i den relasjonelle forståelsesmåten til og ta elevens perspektiv og se bakenfor de handlingene som eleven utretter (Barr, 2010). På denne måten blir elevens ståsted og ressurser tatt på alvor av læreren og elevens autonomi blir ivaretatt. (Danielsen, 2004). Det er den relasjonelle forståelsesmåten som ligger til grunn for denne studien.

En mulig ramme å forstå den relasjonelle forståelsesmåten ut i fra, er systemteori (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Begrepet systemteori handler om en forståelse av at aktørene i en kommunikasjonssituasjon er deltagere i et system og den enkeltes handlinger i dette systemet påvirker helheten (Ogden, 2000). Det som den ene gjør, påvirker altså den andre (Eide & Eide, 1996). En persons atferd vil være påvirket av individets personlighet, dagsform og den situasjonen individet befinner seg i (Sabot & Pianta, 2012). Mennesker er i samspill med sine omgivelser hele tiden og i dette samspillet inngår ikke bare barn og unge, men også familie, skole, arbeidsliv og fritid. (Pianta et al., 2002). I et system vil det være ulike faktorer som kan virke inn på å fremme eller hemme helse, trivsel og gode oppvekstmuligheter for elever (Nordahl, 2006). Eksempelvis vil en elev og en lærer som kommuniserer og tilbringer tid sammen, fremstå som et sosialt system. De mønstre som etableres i samspillet, vil prege relasjonen og det forholdet som oppstår mellom dem (Pianta et al., 2002). Relasjonen mellom lærer og elev blir essensiell, men relasjonen til lærer kan ikke sees uavhengig av de

andre miljøene, for eksempel samværet med foresatte og jevnaldrende, som eleven også befinner seg i (Sabol & Pianta, 2012). Systemteorien handler om å ha bevissthet om at handlinger som utføres i et system, alltid må sees ut i fra en større sammenheng, dersom en skal oppnå en god forståelse (Ogden, 2000).

2. 2 Tilknytningsteori

Barns behov for omsorg og ivaretagelse, var John Bowlby sitt utgangspunkt da han introduserte sin tilknytningsteori (Bowlby, 2008). Tilknytning er, ifølge John Bowlby sterke emosjonelle bånd mellom barnet og noen nære, utvalgte voksne, vanligvis foreldre (Bowlby, 2008). Tilknytning handler om et barns motivasjon og ønske om å organisere egen atferd, hvor hensikten med atferden er opplevelsen av å være trygg og beskyttet (Zachrisson, 2010). Tilknytning er ikke det samme som avhengighet (Killèn, 2000). I tilknytningsprosessen oppstår en følelse av tilhørighet og i denne tilhørigheten dukker ofte et annet behov opp hos barnet, nemlig behovet for å utforske. Et barn som opplever god tilhørighet med voksne og har trygg tilknytning, er gjerne opptatt av å utforske sine omgivelser (Bergin & Bergin, 2009).

Killèn (2000) sier det er helt avgjørende at spedbarnet knytter seg til en omsorgsgiver fra fødsel av fordi spedbarnet ikke kan ivareta egne behov. Spedbarnet behøver en voksenperson som ser og ivaretar dets behov for å overleve (Bowlby, 2008). Eksempelvis vil et engstelig spedbarn gjennom tilknytningsatferd, som for eksempel gråt, søke kontakt med sin omsorgsperson (Killèn, 2000). Gråten vil vekke omsorg hos den voksne, som da vil gi barnet trøst, ivaretagelse og beskyttelse (Zachrisson, 2010). Små barn vil gjennom en slike ivaretagelse få hjelp til å regulere sine følelser og gjenvinne indre trygghet (Jacobsen, 2016). Omsorgspersonen vil ved å reagere på gråten hos spedbarnet, oppleves som forståelsesfull og tilgjengelig for barnet. Tryggheten den voksne representerer vil barnet benytte som et utgangspunkt for å utforske verden videre (Bergin & Bergin, 2009). Omsorgspersonen viser i situasjonen nevnt ovenfor, interesse for barnet og bekrefter barnet ved å gi respons på barnets signaler (Drugli, 2012).

Begrepet tilknytning er et psykologisk begrep jamfør Smith (2002) og som nevnt ovenfor handler tilknytningsteorien om de sterke båndene, som først og fremst oppstår mellom foreldre og barn (Killèn, 2000). I teorien om tilknytning blir vi presentert hvilke relasjonelle kvaliteter som fremmer tillit, trygghet, læring og god psykisk helse (Bowlby, 2008). Slik kunnskapen er nyttig i skolesammenheng, siden det er mange likhetstrekk mellom tilknytningen barn – foreldre og det forholdet som oppstår i relasjonen elev- lærer (Bergin & Bergin, 2009). Videre i oppgaven vil jeg benytte meg av både begrepet tilknytning og begrepet relasjon. Begrepet relasjon er mest brukt i skolen (Drugli, 2012).

2.2.1 Arbeidsmodeller

Gjennom sitt samspill med omsorgsgiveren de første årene utvikler barnet en rekke modeller som det forstår verden ut i fra (Killèn, 2000). Disse modellene kaller Bowlby for indre arbeidsmodeller og vil ifølge tilknytningsteorien være etablert ved ett års alderen (Bowlby, 2008). De kognitive representasjonene (arbeidsmodellene) som barnet har dannet seg under sine første leveår, legger grunnlaget for hvilke forestillinger barnet har til hva det kan forvente fra sine omgivelser og andre mennesker. Dette grunnlaget vil ha mye å si for hvordan barnet vil møte andre mennesker senere i livet (Wennerberg, 2011).

Arbeidsmodellene er tidligere erfaringer og minner og de vil være mer eller mindre hensiktsmessige, basert på hvilke samspillserfaringer barnet har (Killèn, 2000). Bergin & Bergin (2009) trekker fram tre faktorer som blir viktig for hvilke arbeidsmodeller som utvikles og disse er: tillit til andre mennesker, barnets opplevelse av egenverdi og forventninger om å få lykkes i spillet med andre. Barn som har blitt sett og møtt på behov i oppveksten, spesielt når det har hatt behov for omsorg, vil utvikle mentale representasjoner på at de er viktige og elsket (Bowlby, 2008). De voksne blir da et sted hvor barna finner beskyttelse, omsorg og trygghet (Sabol & Pianta, 2012).

Et barn som har negative erfaringer fra oppveksten i betydningen av at de ikke har erfart at voksne er tilgjengelige og omsorgsfulle, vil kunne utvikle arbeidsmodeller hvor de ikke stoler på omgivelsene og dette vil forstyrre barnets utvikling (Hart & Schwartz, 2008). Barnet vil ta disse uhensiktsmessige arbeidsmodellene med seg inn i sin interaksjon med andre mennesker. Barn med arbeidsmodeller preget av mistillit og vonde erfaringer fra

omsorgsgivere, vil inneha tanker om lav verdi og forventninger om at verden er et utrygt sted (Bergin & Bergin, 2009).

Zachrisson (2010) har hatt en gjennomgang av forskning på tilknytning over tid og han hevder at arbeidsmodeller kan endre seg i møte med trygge og betydningsfulle voksne. I skolesammenheng kan læreren være en slik tilknytningsfigur som rokker ved elevens tidligere erfaringer (Pianta et al., 2002). I møte med en trygg og omsorgsfull lærer, kan eleven etablere nye mentale representasjoner for hvordan samspill mellom mennesker kan foregå. «*As children and adults are drawn together and interact harmoniously, children adopt the adults 'behavior and values'*», sier Bergin & Bergin (2009, s. 142).

2.2.2 Trygghetssirkelen

Trygghetssirkelen er en modell som viser lærerens to hender (to funksjoner) som et øvre og et nedre nivå i en tenkt sirkel (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad, 2016). Eleven kan bevege seg i sirkelformasjon eller frem og tilbake på et av de to nivåene. Det nederste nivået er læreren som en trygg havn for eleven. På dette nivået får eleven den trøst, omsorg og emosjonsregulering den trenger når omverden oppleves utrygg. Når dette behovet er fylt, viser sirkelen lærerens andre hånd som representerer et øvre nivå i relasjonen. På dette nivået representer hånden en trygg base. En trygg base indikerer et sted man reiser ut i fra for å utforske og lære nye ting. Når eleven er på dette nivået av trygghet, trenger han ikke omsorg og trøst i samme grad. I stedet kommer han til basen for veiledning, støtte, oppmuntring og interesse. En ser altså at læreren er både en trygg havn og en trygg base. En trygg havn hvor en kan «legge til kai» til opplading med trøst, godhet og organisering av følelser. En trygg base hvor en kommer for å dele sine oppdagelser, få støtte, beskyttelse og passe hjelp til nye utforskninger.

Trygghetssirkelen ble opprinnelig laget i forbindelse med en opplæring av unge foreldre jamfør Brandtzæg et.al. (2016), hvor denne foreldregruppen hadde behov for veiledning og støtte i omsorgssituasjonen. Trygghetssirkelen handler om hvilke grunnleggende behov hos barnet som må være på plass for å sikre at barnet utvikler seg tilfredsstillende og den tar

utgangspunkt i tilknytningsteorien til Bowlby (Bowlby, 2008). Trygghetssirkelen kan brukes som et verktøy i forbindelse med omsorgspersoners involvering i å hjelpe barn til å utvikle trygg tilknytning (Jacobsen, 2016). Dette er igjen med på å gi livsmestring (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2014). På skolen vil den øvre delen av trygghetssirkelen representere elevens ulike læringsarenaer på skolen, samt pauser hvor eleven tilbringer tid sammen med jevnaldrende (Brandtzæg et.al., 2016). Når eleven befinner seg i øvre nivå av sirkelen, vil han/hun trenge bekreftelser og trygghet fra læreren som støtter utforskningen altså passer på, gleder seg med eleven og veileder eleven om det trengs. I det nedre nivå av trygghetssirkelen er det viktig av læreren er empatisk og er tilstede. Læreren må på dette nivået se barnets behov for trøst, beskyttelse og hjelp (Brandtzæg et.al., 2016). Alle barn og unge har behov for å bli ivare tatt på de to nivåene en finner i trygghetssirkelen (Powell et al., 2014).

2.2.3 Ulike tilknytningsmønstre

Kvaliteten på tilknytning mellom foreldre og barn pleier vanligvis å bli delt inn i fire ulike tilknytningsmønstre (Bergin & Bergin, 2009). Mary Ainsworth, som samarbeidet med John Bowlby, identifiserte disse ulike mønstre hos småbarn da hun gjennomførte en test hun kalte fremmedsituasjonen (Wennerberg, 2011). Fremmedsituasjonen var en observasjonsstudie hvor Mary fikk innblikk i hvilke typer tilknytningsmønstre som oppstod mellom en omsorgsperson og et barn, ved korte adskillelser og gjenforeninger (Powell et al., 2014). Barnets fire ulike tilknytningsmønstre er trygg tilknytning, unnvikende tilknytning, ambivalent tilknytning og desorganisert tilknytning (Hart & Schwartz, 2008). Det er kvaliteten på samspillet mellom barn og omsorgsperson, som avgjør hvilket tilknytningsmønster som oppstår mellom partene (Wennerberg, 2011). Det vil være av stor betydning at læreren har kunnskap om disse ulike samspillsmønstrene, fordi barnets tilknytningsmønstre vil virke inn på hvordan barnet samhandler med voksne og de jevnaldrende i skolen (Jacobsen, 2016). På denne måten kan læreren bedre forstå og hjelpe de elevene som strever med samhandling og lærerens empati kan styrkes ovenfor disse barna (Barr, 2010).

Barn med trygg tilknytning kjennetegnes ved at de stoler på sine omsorgspersoner (Bergin & Bergin, 2009). De har blitt møtt på en varm og god måte opp gjennom oppveksten og har

erfaringer på at omsorgspersonene er en kilde til trøst og trygghet når livet blir utfordrende (Smith, 2010). Barnet opplever i en slik trygg ramme at dets autonomi blir ivaretatt. (Hart & Schwartz, 2008). Barn som viser et trygt tilknytningsmønster, vil ha et balansert forhold mellom det å ville utforske og lære og det å søke nærhet til omsorgspersonen (Bergin & Bergin, 2009). Smith (2006) trekker fram at i en trygg tilknytningsrelasjon er det rom for både nærhet og adskillelse noen han sier er helt nødvendig for at en sunn utvikling skal skje hos barnet. I en situasjon, hvor et barn med et trygt tilknytningsmønster føler ubehag, vil tilknytningssystemet aktiveres og barnet vil søke sin tilknytningsperson (Bergin & Bergin, 2009). I en slik ubehagelig situasjon vil ikke barnet være i stand til verken å lære eller utforske sine omgivelser, før det har fått tilbake følelsen av å være trygt og ivaretatt av en empatisk voksen (Powell et al., 2014). Trygg tilknytning hos en omsorgsgiver er med andre ord en forutsetning for at et barn får en god sosial og kognitiv utvikling (Killèn 2000).

Barn som ikke har opplevd å ha fått omsorg av trygge og sensitive voksne, vil ofte vise et utrygt og unnvikende tilknytningsmønster (Bergin & Bergin, 2009). Disse barna vil ofte ha en atferd, hvor de framstår som tilsynelatende uavhengige av tilknytningspersonene. De viser heller ikke tydelige tegn på at de foretrekker en tilknytningsperson framfor en annen og de kan oppleves uavhengige av voksne (Bergin & Bergin, 2009). Deres væremåte kan gi andre mennesker et inntrykk av de ønsker å være selvstendige (Brandtzæg et.al., 2016). Det som er vanlig hos disse barna er at de undertrykker en aggresjon, som de har mot sine omsorgsgivere. Dette skjer for å hindre en større avstand mellom barnet og omsorgsgiver (Hart & Schwartz, 2008). Den unnvikende oppførsel er som Bergin & Bergin (2009, s. 143) beskriver «...is a defense against anger». Barna holder sinne inne seg og skjuler det, for å hindre ytterligere separasjon og avvisning av omsorgsgiver. Oppførselen til disse barna kan gi en følelse av at de ønsker avstand til alle rundt seg. De søker sjeldent støtte og hjelp hos omsorgsgiverne om det skulle være nødvendig og fysisk og emosjonell nærhet er noe som ofte unngås (Bergin & Bergin, 2009). Tidligere erfaringer barnet sitter inne med, kan være at omsorgspersonen har vært aggressiv eller avvisende, når barnet har søkt kontakt (Killèn, 2000). Barn med et utrygt, unnvikende tilknytningsmønster har internaliserte tanker, som forteller dem at voksne gir lite omsorg og voksne er ofte utilnærmelige i sin væremåte. Barna har derfor ofte lært seg «å stå på egne bein» (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2014).

Det utrygge, ambivalente tilknytningsmønsteret oppstår hos barnet, dersom det er den voksnes behov som styrer samspillet, og ikke barnet (Smith, 2010). Ved at omsorgspersonens behov er styrende i interaksjonen, kan dette føre til at den voksne bli inkonsekvent i sine omsorgsreaksjoner ovenfor barnet. Noen ganger er den voksne tilstede for barnet, mens andre ganger er de ikke tilgjengelige for å gi den omsorgen som behøves (Whelan & Marvin, 2010). Denne usikkerheten gjør at barnet opplever omsorgsgiveren som uforutsigbar, og barnet vet ikke helt hva det kan forvente av omsorgsgiver (Smith, 2010). Ved dette tilknytningsmønsteret kan det oppleves som om at det er to barn i relasjonen og ikke et barn og en voksen. Grunnen er at omsorgsgiver i et utrygt, ambivalent tilknytningsmønster strever med å være tydelig voksen og dekke barnets behov. Barnet vil kjennetegnes med overdreven avhengighet, samtidig som barnet kan vise frustrasjon og aggresjon når de er nær sin omsorgsgiver (Zachrisson, 2010). Gjennom sin klengete atferd, ønsker barnet å få kontakt med den voksne, men barnet blir allikevel ikke fornøyd, fordi barnet kjenner på at noe grunnleggende som mangler (Smith, 2010). Altså lever disse barna i en stresset tilværelse der de både er sinte på sine omsorgsgivere, samtidig som de forsøker å gjøre de til lags (Drugli, 2012). Barn med utrygg, ambivalent tilknytning kan oppleves både sutrete, klengete og passive og aggressive og irritable. I stedet for å være sammen med jevnaldrende for å leke, vil disse barna foretrekke å være sammen med sin tilknytningsperson, noe som i lengden kan oppleves krevende for tilknytningspersonen (Bergin & Bergin, 2009).

Desorganisert tilknytning utvikles når samhandlingen mellom barn og omsorgspersoner er preget av frykt fra barnets side (Bergin & Bergin, 2009). Et barn som frykter sine omsorgspersoner, kommer i en vanskelig situasjon. Dette fordi å søke nærhet til omsorgspersonene oppleves som en alvorlig trussel, samtidig som denne nærheten er en av de viktigste kilder til trygghet (Wennerberg, 2011). Smith (2010) skriver: «essensen ved desorganisert tilknytning er frykt uten mulighet for noen løsning». Denne tilknytningsformen kan også oppstå når de voksne er lite følsomme for barnets behov, noe som ofte skjer under omsorgssvikt (Whelan & Marvin, 2010). Disse barna kan ofte ta på seg en voksenrolle hjemme, dersom deres omsorgsgivere har problemer med eksempelvis rus. Denne formen for tilknytning kan være en mestringsstrategi, hvor barnet utvikler dette samspillsmønsteret, for å takle sine vanskelige livsbetingelser (Zachrisson, 2010). Barn som lever under slike forhold, vil oppleve større trygghet og beskyttelse gjennom å ha en utrygg tilknytning til

omsorgsgiverne sine. Grunnen til dette er at de ivaretar de kontrollen selv (Bergin & Bergin, 2009). Nyere forskning viser at barn med desorganisert tilknytningsmønster er i større risiko for å utvikle depresjoner og sosiale problemer enn andre barn og det vil derfor være viktig hvordan skolen legger til rette for disse barna (Drugli, 2012).

2.3 Emosjonsregulering

Tilknytningsteorien blir også kalt en emosjonsreguleringsteori (Stormark, 2010).

Bakgrunnen for dette er at følelser og stress reguleres og moduleres ofte gjennom vår relasjon til andre. Smith (2006) påpeker at erfaringer som gjøres innenfor den tidlige tilknytningsrelasjonen, vil påvirke hjernens nervebaner og kan ha varige innvirkninger på et nevrologisk nivå. I all samhandling med et barn vil de voksne ha en reguleringsfunksjon ovenfor barnet, som enten vil forsterke eller redusere dets følelser (Bergin & Bergin, 2009).

Når et barn blir født inn i denne verden, er verken nervesystemet eller hjernen ferdigutviklet (Wennerberg, 2011). Dets forståelse av verden og det som skjer rundt dem er begrenset slik at de kan fort overveldes av stress eller andre emosjoner (Stormark, 2010). Samspillet mellom barnet og omsorgsgiveren vil ha stor betydning for hvordan barnet opplever og tolker sine følelser og tanker og det er derfor viktig at omsorgsgiver støtter og hjelper barnet, slik at barnet ikke blir alene om å håndtere disse følelsene (Killèn, 2000). Wennerberg (2011) trekker fram betydningen av at «den voksne er barnets stedfortredende korteks». Korteks er den delen av hjernen hvor fornuft, følelser og tanker håndteres og som utvikles gjennom hele livet (Stormark, 2010). Emosjonsreguleringen betyr at den voksne støtter og bekrefter barnet gjennom å gi tilpasset trøst og hjelp, når emosjonene tar overhånd (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Dersom den ytre reguleringen fra småbarnsalderen er god, vil barnet ta til seg denne reguleringen som etter hvert vil gjøre barnet i stand til å bedre forstå egne følelser og de vil med tiden få en indre regulering (Powell et al., 2014). På denne måten har kvaliteten på den tidlige emosjonelle utviklingen, mye å si for barnets senere evne til å regulere emosjoner. Gjennom det får barnet kunnskap om hvordan det skal møte sine følelser og evnen til regulering blir etter hvert en del av barnet (Wennerberg, 2011). Dersom barnet ikke får støtte fra empatiske voksne i denne reguleringsprosessen, vil de ikke lære å regulere egne følelser. Dette kan føre til at de heller ikke lærer å regulere seg selv og dermed kan et barn som kommer fra et slikt oppvekstmiljø, ha svekket kapasitet til å regulere stress og

andre emosjoner (Brandtzæg et al., 2016). Dette kan virke uheldig på barnet som kan gi seg uttrykk på flere måter i form av isolasjon, aggresjon, oppmerksomhetsbehov og uro (Killèn, 2000). Barnets mulighet for å sette seg inn i andres følelser og behov tar utgangspunkt i at det forstår sine egne følelser og behov (Stormark, 2010). Det betyr at mangel på god oppfølging av omsorgspersoner, vil gi svekket evne til å ta andres perspektiv. Det å kunne forstå og tolke det som skjer i en samhandling og ta andres ståsted, vil bidra til å gjøre andres handlinger og reaksjoner mer forutsigbare for barnet og det har dermed stor betydning for barnets evne til å utvikle nære relasjoner til andre (Wennerberg, 2011). Emosjonell regulering handler også om hvordan vi møter utfordringer og påkjenninger i livet (Killèn, 2000). Det vil være viktig for skoleprestasjoner, samt det sosiale miljøet at elevene har gode evner til emosjonsregulering (Powell et al., 2014).

2.4. Læreren som tilknytningsperson

Foreldre er barnas viktigste tilknytningspersoner (Pianta, et al., 2002). Forskning gjort av Bergin og Bergin (2009) viser at andre voksne som barn tilbringer mye tid sammen med kan bli viktige tilknytningspersoner, eksempelvis besteforeldre eller ansatte i skolen. Barn i skolealder er mer modne og reflekterte enn i barnehagen, og er dermed bedre i stand til å forholde seg til flere voksne og jevnaldrende. Skolebarn behøver også en god kontakt og samhandling med læreren sin (Sabol & Pianta, 2012). Dersom en relasjon skal bygges mellom lærer og elev, må læreren legge til rette for at dette skjer (Jakobsen, 2016). Dette kan oppnås ved å ha jevnlig møtepunkter mellom lærer og elev i naturlige situasjoner, i og utenfor klasserommet. Dersom læreren er sensitiv og lydhør for elevens behov, vil eleven oppleve læreren som en kilde til trøst og trygghet (Bergin & Bergin, 2009). Barn som viser sårbare sider og kjennetegn trenger spesielt omsorgsfulle og empatiske lærere rundt seg, som klarer å gi en ekstra innsats og knytte bånd (Barr, 2010). Det blir vesentlig at læreren klarer å opprettholde gode og trygge relasjoner hos elever med tilknytningsvansker slik at disse elevene får gode og nye samspillserfaringer. Danielsen (2004) kaller dette for «turning points». I dette legger hun at en varm og tydelig lærer kan være en viktig brikke i at det skjer positive endringer hos elever med utfordringer. Slik kan læreren være med å snu en negativ utvikling og over tid, vil elevene kanskje få endret noen av sine indre arbeidsmodeller, og dermed ha et bedre utgangspunkt for samhandling med andre (Danielsen, 2004).

Det kreves tålmodighet og god kompetanse av læreren for å oppnå gode relasjoner til elever som viser tegn til tilknytningsvansker. Dette fordi disse elevene har med seg livshistorier, hvor voksne har vist lite omsorg og tilstedeværelse (Drugli, 2012). Det er de små øyeblikkene og situasjonene med læreren, som er avgjørende for om elevene får en følelse av å være sett og viktig. På denne måten kan relasjonene utvikle seg (Ogden 2001). Læreren må finne balansen mellom å vise empati og tilgjengelighet gjennom å se hele eleven, samt komme seg igjennom de ulike målene for dagen (Barr, 2010). Når en elev har fått god kontakt med læreren sin, blir læreren viktig for eleven og i dette ligger det muligheter (Nordahl, 2002). Dette gode forholdet kan gi et godt utgangspunkt for at eleven hører på læreren, og eleven vil være mer i stand til å ta imot læring fra læreren (Bergin & Bergin, 2009). Eleven vil, i en slik situasjon, oppleve læreren som trygg å henvende seg til når noe er uklart, eller når eleven kjenner på utforskertrang. Nordahl (2002) benytter seg av uttrykket å komme i posisjon til eleven. Å komme i posisjon handler om at læreren oppnår en så god kontakt med eleven at det er lett å prate sammen og hvor læreren kan stille klare forventninger til eleven. Videre kan det at læreren har en slik posisjon ovenfor eleven være trygghetsskapende. Det innebærer et godt grunnlag for at eleven vil utforske enda mer og med det øke sin selvstendighet (Drugli, 2012).

En lærer tar med seg egne indre arbeidsmodeller i møte med elever (Drugli, 2012). Disse mentale representasjonene vil være med å prege hvordan forholdet til den enkelte elev utvikler seg. Læreren har med seg sine erfaringer og minner fra nære relasjoner, som igjen påvirker hans/hennes indre arbeidsmodeller og handlingsmønster i møte med elevene (Jacobsen, 2016). Dette kan bety at en lærer med trygg tilknytningsstil lettere vil kunne være empatisk og støttende. Denne samme læreren vil sannsynligvis være mer tilstede og i større grad klare å hjelpe elevene ved behov, enn en lærer med uhensiktsmessige, vonde arbeidsmodeller (Bergin & Bergin, 2009).

En lærer med utrygg tilknytningsstil kan for elevene, oppleves mindre tilgjengelig i læresituasjonen. Læreren egne indre arbeidsmodeller er uhensiktsmessige i møte med elevene og det vil føre til at det blir utfordrende å etablere relasjoner (Pianta, Stuhlman &

Hamre, 2002). Læreren sine egne erfaringer fra egen barndom tilsier for eksempel at det er tryggest å holde avstand til mennesker og lærerens arbeidsmodeller vanskeliggjør dermed det å utvikle nære relasjoner til andre (Drugli, 2012). I en lærings situasjon kan dette bety at læreren vil ha vansker med å sette seg inn i elevenes ståsted og høre deres stemme, og stiller dermed urealistiske krav til elevene om deres prestasjoner og selvstendighet (Barr, 2010). Læreren kan fort opptre distansert og lite omsorgsfullt i relasjonen til elevene (Jacobsen, 2016). Læreren sine egne arbeidsmodeller må bevisstgjøres og muligens endres, hvis interaksjonen til elevene skal fungere på et tilfredsstillende nivå. Dette vil også være sentralt for lærerens relasjonskompetanse. Det er helt avgjørende at læreren bevisstgjøres og styrkes gjennom økt kompetanse på tema tilknytningsvanske slik at «the health of the helper» blir ivarettatt og verdsatt i møte med sårbare barn (Danielsen, 2004). For en del barn er læreren den personen de har sterkest tilknytning til, og læreren kan da opptre som en beskyttende faktor ovenfor disse elevene (Sabol & Pianta, 2012). Læreren rolle som en trygghetskilde kan ha forebyggende virkning og vil sannsynligvis bidra til en reduksjon av negativ psykososial utvikling i framtiden (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

2.4.1 Relasjonen lærer –elev

I de senere årene har det vært økt oppmerksomhet rundt relasjonen mellom elev og lærer, både i den politiske debatten og i den pedagogiske forskningen (Federici & Skaalvik, 2013). En av årsakene er at flere studier viser at elev-lærer-relasjonen er avgjørende for elevenes trivsel og læring på skolen (Pianta et al., 2002). Det foreligger både nasjonal og internasjonal forskning på hvor viktig interaksjonen mellom lærer og elev er (Bergin & Bergin, 2009). Denne forskningen belyser at samspillet mellom lærer og elev vil virke inn på elevens faglige og sosiale utvikling, læringsprosess og trivsel (Pianta et al., 2002).

Begrepet relasjon kan defineres som en forbindelse hvor to eller flere mennesker inngår og i denne relasjon påvirkes en gjensidig, samt tar del i en felles virkelighet (Eide & Eide, 1996). I en relasjon vil to mennesker påvirke hverandre og begge vil handle ut i fra hvordan interaksjonen mellom dem er (Spurkeland, 2011). I følge Nordahl (2002) handler relasjoner også om hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker, og i dette ligger også hva andre mennesker betyr for deg. Lærere som kommer i gode relasjoner til elevene

sine, vil erfare at samspillet og kommunikasjonen i klasserommet blir preget av sosiale og faglige aktiviteter (Bergin & Bergin, 2009). Positive relasjoner kjennetegnes ved at begge parter verdsetter hverandre, liker å tilbringe tid sammen og bygger hverandre opp gjennom å være sammen (Spurkeland, 2011). Gode relasjoner i klasserommet kjennetegnes blant annet av anerkjennelse, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt for de involverte (Federici & Skaalvik, 2013). Ogden (2001) trekker frem at en lærer som bruker tid sammen med elevene og blir kjent med dem, legger et godt grunnlag for videre samhandling. Elevene trenger å kjenne at læreren er genuint interessert i dem og gi elevene en grunnleggende følelse av tilhørighet (Barr, 2010). Behovet for å kjenne tilhørighet til andre kan dekkes gjennom kontakt og relasjoner til medelever og lærere (Nordahl, 2002). Gjennom å kjenne elevene sine godt, vite hva de er interessert i samt ha kjennskap til deres utfordringer, vil elevene oppleve seg betydningsfulle og verdsatt av læreren (Nordahl, 2002).

På skolen kan det hende at elever har andre opplevelser og meninger rundt et tema enn det lærere har og det blir i denne sammenhengen viktig å høre elevenes stemme om hva de opplever som viktig i relasjonen lærer-elev. Drugli (2012) trekker frem at trivselen blant elevene er størst der hvor elevene opplever at læreren er genuint interessert i dem og der hvor læreren setter realistiske mål sammen med elevene. Cornelius & White (2007) trekker fram at elevene legger vekt på og ønsker at læreren er varm, lyttende, inkluderende, gjør undervisningen interessant og spør om elevene trenger hjelp. Å få tak i elevenes tanker og meninger om relasjonen lærer-elev kan være en nyttig strategi for å få økt forståelse av elevens fungering og atferd på skolen (Spurkeland, 2011).

Mennesker har grunnleggende behov for å være aktør i eget liv (Deci & Ryan, 2000). Behovet for autonomi er her sentralt og forstås som menneskets behov for at egne ønsker, interesser og mål skal være med å bestemme eget liv. Dersom en lærer skal legge til rette for eleven å være aktør i eget liv og øke dets autonomi, må læreren ifølge Unneland (2012) kjenne elevene sine godt. Gjennom elevsamtaler kan læreren bedre hjelpe eleven til å være med å bestemme retning og mål i eget liv, og på den måten bevisstgjøres i sin rolle som individ og aktør (Nordahl, 2002).

Relasjonen mellom lærer og elev er et asymmetrisk forhold. I dette ligger at gjennom sin profesjon og som tydelig voksen har læreren større makt og ansvar i relasjonen (Nordahl, 2002). Drugli (2012) beskriver dette som at læreren har «definisjonsmakt over elevene» gjennom at læreren innehar mer faglig og emosjonell kunnskap enn eleven. Læreren skal gjennom sin ledelse og væremåte skape en atmosfære hvor elevene føler seg verdsatt og intellektuelt utfordret (Marzano, 2011). Gjennom sin profesjonalitet skal læreren ta ansvar som relasjonsbygger, og i tillegg legge til rette for profesjonell samhandling. I dette ligger det at læreren også må ta ansvar for den faglige og emosjonelle samhandlingen (Spurkeland, 2011). Læreren må kunne beskrives som empatisk, forståelsesfull, forutsigbar og holde avtaler dersom tillit skal vokse fram i relasjonen (Barr, 2010).

Cornelius & White (2007) påpeker at det er en klar sammenheng mellom hvor motivert elevene er for faglig læring og forholdet til læreren. Elever blir inspirert av faglig dyktige pedagoger som liker dem (Nordahl, 2006). Studier utført av den danske forskeren Nordenbo viser (2011) at det å ha høy faglig kompetanse som lærer kan i seg selv gi sterke relasjoner til elevene og det er ikke noen motsetning mellom faglig støtte og sosial/emosjonell støtte. Dette henger nøye sammen (Drugli, 2012). Hattie (2009) påpeker også at et godt faglig samarbeid mellom lærer og elev i seg selv kan føre til en sterk relasjon og av denne grunn er det viktig at lærerne besitter gode fagkunnskaper. En lærer som støtter elevene og viser toleranse for deres initiativ vil ikke bare øke innlæringen, men også øke deres selvtillit og autonomi (Nordenbo, 2011). En godt bånd mellom lærer og elev virker som en beskyttelsesfaktor for fremtidig negativ psykososial utvikling hos elevene (Cornelius & White, 2007). Danielsen (2004) påpeker at lærer-elevrelasjonen kan ha en helsefremmende effekt og bidra til utvikling av motstandsdyktighet. Dette vil være en styrke i møte med utfordringer i skolen og livet generelt. Lærerens relasjonskompetanse vil dermed være en viktig faktor i elev-lærer-relasjonen.

2.4.2 Relasjonskompetanse hos læreren

Spurkeland (2011) definerer relasjonskompetanse som: «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». I skolesammenheng handler blant annet relasjonskompetanse blant annet om

pedagogens elevsyn og den interessen og engasjementet læreren har for elevene. Lærerens evne til å bygge tillit hos elevene gjennom samtaler og tilbakemeldinger blir en sentral ferdighet (Spurkeland, 2011). I møtet med elever må læreren bygge relasjoner som legger plattformen for at faglig og sosial utvikling skjer, noe som bør foregå gjennom at læreren møter alle elever med empati (Barr, 2010). Skolen og læreren trenger å innhente kunnskap om hvordan de skal opptre om samspeillet med eleven blir vanskelig (Ogden, 2001). Læreren vil tidvis behøve hjelp i arbeidet med elever som utfordrer relasjonen, noe som kan skje gjennom å benytte seg av eksterne instanser. (Nordahl, 2002). Å ha relasjonskompetanse handler også om at skolen tar kontakt med andre hjelpetjenester ved behov, slik som helsesøster, kommunepsykolog, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og lege som kan tilby støtte og veiledning (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Å se hvert barn som unikt og forstå hva som skjer i samhandlingen mellom lærer og elev er sentralt i for relasjonskompetansen og læreren må kunne se barnet ut i fra dets egne behov og forutsetninger og ut i fra det kunne tilpasse egen atferd slik at eleven blir ivaretatt (Federici & Skaalvik, 2013).

Drugli (2012) trekker fram at relasjonskompetanse handler om å være profesjonell i utførelsen av sitt yrke som blant annet betyr at læreren har et blikk på seg selv og sin atferd, slik at denne fungerer til det beste for elevene. Lærerens evne til selvregulering og selvrefleksjon blir veldig sentral i samspeillet med elever med tilknytningsvansker. Relasjonskompetanse hos læreren dreier seg om at læreren er bevisst hvordan egen atferd påvirker alle interaksjonene med ulike elever. (Drugli, 2012). Innledningsvis i denne oppgaven trekkes det fram at læreren har et ansvar for at egen praksis er i tråd med formålsparagrafen og læreplanverket. Relasjonskompetanse er noe som utvikles over tid gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjon over egen praksis og kollegialt samarbeid (Werner & Håstein, 2010). Å ha relasjonskompetanse som lærer er noe som er integrert i alt læreren gjør og skal gjennomsyre alle handlingene i yrkesutøvelsen (Drugli, 2012).

Flere og flere av de oppgavene som tidligere ble ivaretatt av familien, har nå blitt overtatt av læreren. Gjennom lover og læreplanverk har læreren fått et ansvar for å oppdra og undervise barn, slik at de er i gode faglig og sosiale prosesser og på denne måten blir det naturlig å se

det å drive opplæring som en etisk virksomhet (Reindal, 2012). Reindal (2012) sier videre at opplæringen blir på samme tid et moralsk anliggende, fordi det er læreren som skal legge til rette for at barnet utvikler seg og ivaretas. Fra et etisk ståsted blir en av de viktigste oppgavene for læreren å muliggjøre at eleven mottar en tilpasset opplæring som tar utgangspunkt i elevens bakgrunn, evner og forutsetninger (Berg & Nes, 2010). Spurkeland (2011) trekker frem at læreren må ha høy bevissthet om de etiske prinsippene for samhandling i sin interaksjon med elever siden læreren i løpet av en skoledag tar flere valg og avgjørelser. I denne sammenhengen vil læreren noen ganger kjenne på dilemma mellom det å være personlig engasjert og det å være en fagperson i skolen (Reindal, 2012).

2.5 Livsmestring

I de siste årene er det blitt et tydeligere fokus på at skolen skal være en arena hvor elevene forberedes på å møte voksenlivet og i denne sammenheng har begrepet livsmestring fått en sentral plass (Olsen & Traavik, 2010). I følge Olsen & Traavik (2010) dreier livsmestring seg om hvordan et individ møter påkjenninger i livet og individets muligheter til å reise seg etter motgang. Befring (2012) trekker videre frem at livsmestring handler om å gi elever personlig kompetanse, for å styrke deres evne til å ta vare på seg selv. I denne sammenheng er det betydningsfullt at skolen vektlegger å jobbe med elevenes sosiale kompetanse som betyr at en jobber bevisst med å øke elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de kan være i god samhandling med andre (Ogden, 2001). Å ha fokus på sosial kompetanse vil virke positivt inn på læringsmiljøet, noe som vil gi et godt utgangspunkt for å gi tilpasset opplæring (Berg & Nes, 2010). En opplæring som tar utgangspunkt i elevenes ståsted vil gjøre de bedre forberedt de på omstendigheter som de kan komme til å møte senere i livet (Engen, 2010).

I forbindelse med begrepet livsmestring er det naturlig å trekke inn et individs forventningen om å kunne influere på situasjonen det står oppi (Olsen & Traavik, 2010). En person vil ønske å påvirke forhold som kan føre til ønskelige konsekvenser i eget liv, og på samme måte forhindre det som ikke er ønsket (Befring, 2012). Ved å oppleve å ha styring og påvirkning i eget liv, vil elever kunne planlegge og forberede seg bedre på det som skulle

komme, noe som vil oppleves meningsfullt og trygt (Olsen & Traavik, 2010). Å gi eleven en slik påvirkningskraft handler om å ha et positivt syn på eleven, hvor eleven har hovedrollen i sitt eget liv (Befring, 2012). Elever med tilknytningsvansker har ofte opplevd flere utfordringer og påkjenninger i livet (Drugli, 2012). En av lærernes mange oppgaver vil bli å hjelpe disse elevene til å få nytt pågangsmot og styrke deres håp og tro på seg selv og deres muligheter gjennom en empatisk og god lærer- elev relasjon (Barr, 2010).

2.5.1 Empowerment

Et begrep som har dukket opp i fagfeltet de senere årene er empowerment (ofte oversatt bestyrkning, dyktiggjøring eller bemyndigelse). Empowerment bygger på elementer som gir økte muligheter til å påvirke egen utvikling hos et individ (Befring, 2012). I skolen innebærer dette at læreren jobber bevisst for å styrke eleven gjennom mestringsopplevelser og kompetanseheving (Skarpenes & Nilsen, 2014). I arbeidet med elever med tilknytningsvansker må det legges til rette for at læreren jobber med deres muligheter og ressurser, på tross av de vanskelighetene og begrensningene som finnes i og omkring dem (Danielsen, 2004). Lærere som har høy bevissthet om dette tema vil medvirke til at elever med tilknytningsvansker, utvikler sunnere måte å møte belastninger på både der og da, og senere (Bergin & Bergin, 2009). Empowerment i skolehverdagen dreier seg om å ruste eleven til å hjelpe seg selv fra en uønsket tilværelse til en ønsket, forbedret tilværelse (Befring, 2012). Ved å gi elevstøtte bidrar læreren til å øke mulighetene for en faglig og sosial utvikling, noe som også vil påvirke de andre systemene rundt eleven eksempelvis, familien og venner (Pianta et al., 2002).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoretisk perspektiv og valg av forskningsmetode. Først kommer jeg til å belyse fenomenologi og den hermeneutiske tilnærmingen. Deretter vil de forskningsmetodiske sidene ved undersøkelsen og begrunnelser for metodiske valg belyses. Valg av metode har vært gjort ut i fra hva jeg tenker best besvarer mitt forskningsspørsmål. Videre vil jeg omtale min forforståelse og vurdere min innsamlingsstrategi. Studiets reliabilitet, validitet og generalisering trekkes fram og hvilke etiske regler og normer jeg har tatt hensyn til. Avslutningsvis beskrives etiske overveielser.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Forskningsprosessen kjennetegnes ved at en forsker ønsker å oppnå større innsikt og forståelse om menneskers virkelighet og deres evne til livsmestring (Dalland, 2007). Alvesson & Sköldberg (2008) sier vitenskap blant annet handler om hvordan vi går fram i prosessen der hensikten er å tilegne oss kunnskap om menneskers virkelighet og det samfunnet mennesket lever i. Videre trekker Alvesson & Sköldberg (2008) frem viktigheten av at vi gjennom kontroll prøver å sikre at denne kunnskapen representerer sann kunnskap. I denne oppgaven ønsker jeg å få ytterligere kunnskap om hvordan lærere jobber med elever som viser tilknytningsvansker. Hvilken kompetanse lærerne trenger for å gi denne elevgruppen livsmestring, ønskes belyst. I tillegg ønskes en dypere innsikt i hvordan lærere personlig opplever dette tema og deres refleksjoner rundt det å være lærer for disse elevene.

3.1.1 Fenomenologi

Edmund Husserl regnes å være fenomenologiens opphavsmann (Kvale & Brinkmann, 2009). Den fenomenologiske retningen har blitt videreutviklet av flere filosofer i senere tid ved blant annet Husserl, Heidegger og Merleau-Ponty (Tanggard & Brinkmann, 2010). Begrepet fenomenologi handler om å forstå sosiale fenomener ut i fra en persons eget ståsted. Utgangspunktet for denne retningen er at den søker å beskrive menneskets subjektive opplevelse så nøyaktig som mulig, slik den oppfattes for personen. (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Metoden krever at forskeren stiller seg så «fordomsfri» som mulig i møtet med forskningsdeltakerne (Postholm, 2005). En fenomenologisk orientert forsker er både opptatt av hvordan ulike mennesker erfarer et fenomen og hvordan de tolker fenomenet (Tanggard & Brinkmann, 2010). Det er denne tolkningen til en person som er interessant for forskeren (Postholm, 2010). Denne forskningen har individet i fokus, samtidig som jeg vil studere hvordan det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivid (Postholm, 2010).

Objektivitet, forstått som lojalitet til det forskeren undersøker, er sentralt innen fenomenologisk retning (Dalland 2007). En forsker kan aldri være verdinøytral i en forskningsprosess, og dermed er det nødvendig at forskeren har reflektert over sine verdier og forhåndskunnskaper (Fuglestad, 2007). Målet med fenomenologisk metode er å få tak i detaljerte data gjennom gode beskrivelser (Tanggard & Brinkmann, 2010). I dette studie er det lærernes relasjonskompetanse i møte med elever som viser tegn til tilknytningsvansker, det fenomenet som skal undersøkes, og mitt ønske og formål er å beskrive dette fenomenet ut i fra lærerens livsverden. Dalland (2007) sier fenomener alltid må tolkes for å forstås og denne tolkningen vil alltid være påvirket av en forforståelse som forskeren bringer med seg i prosessen. Derfor vil hermeneutikken, læren om å tolke meningsfullt materiale, trekkes inn i denne oppgaven (Postholm, 2010). Altså synes fenomenologisk- hermeneutisk metodologi relevant i denne oppgaven for å kunne beskrive, forstå, tolke hvilken relasjonskompetanse læreren trenger i møte med elever som viser tegn til tilknytningsvansker, for å bidra til økt livsmestring.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken ble opprinnelig benyttet i forbindelse med tolkning av hovedsakelig religiøse, juridiske og litterære tekster. Fokuset på tekst ble senere utvidet til også å omhandle handlinger og diskurser (Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutikk er læren om fortolkning og i denne retningen vektlegges at meningen av en enkelt del, bare kan forstås om den settes i en større ramme, altså helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Meningstolkning, i betydningen «få lys» over noe som er uklart, vil derfor bli sentralt for denne oppgavens vitenskapsteoretiske vinkling (Dalland, 2007). Alle handlinger vi mennesker gjør, tillegges gjerne en mening og for at disse handlingene skal oppleves meningsfulle, må de tolkes og settes inn i en større sammenheng (Gilje & Grimen, 1993).

Formålet med hermeneutisk metode er å gi forskeren et verktøy for å tolke og forstå sitt datamateriale. Innenfor faget pedagogikk benyttes ofte hermeneutiske tilnærminger for å få en innsikt i hva som ligger bak de menneskelige handlinger (Postholm, 2010). Et sentralt prinsipp innen denne retningen er den vekslende prosessen mellom del og helhet, ofte omtalt som den hermeneutiske sirkel. Meningene i de enkelte delene, gir mening til helheten (Kvale & Brinkmann, 2009). I forskningsprosessen ønskes det å få tak i denne meningen, slik at forståelse oppnås i større grad. Et sentralt poeng i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener, bare er meningsfulle i den sammenheng de finner sted i noe som betyr at i tolkningsprosessen, kan ikke forskeren fjerne fenomenene fra den konteksten de studeres i. Konteksten representerer på denne måten helheten (Kvale & Brinkmann, 2009). I min oppgave blir den hermeneutiske spiral bestående av lærernes historier om hvordan læreren ser sin egen relasjonskompetanse i en større sammenheng. Elementer som skolekultur, ledelse øvrige samarbeidspartnere utgjør helheten, som den enkelte lærer er en del av.

3.2. Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning har forskeren et ønske om å forstå og å løfte fram opplevelsene og erfaringene til informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg vil med dette studiet undersøke hvordan lærere gjennom sin relasjonskompetanse møter elever med tilknytningsvansker og hvilken relasjonskompetanse de trenger for å hjelpe de utrygge elevene til økt livsmestring. Med utgangspunkt i min problemstilling er det hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming til denne studien. Innen kvalitative metoder kunne observasjon også ha vært aktuelt for å studere lærernes relasjonskompetanse (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Ved å observere lærerne ville jeg kunne beskrive hva lærerne gjør og på bakgrunn av dette ha tolket deres intensjoner. I etterkant kunne jeg ha intervjuet dem for å få frem deres meninger og refleksjoner noe som ville skapt et mer nyansert og detaljert bilde (Dalland, 2010). En interaksjon mellom observasjon på den ene siden og intervjuet på den andre kunne vært interessant, men jeg valgte kun intervju på grunn av tidsmessige faktorer ved en masterstudie, samt at det interessante for meg i denne studien er lærerens egne betraktninger og refleksjoner.

3.2.1 Kvalitativt intervju

I denne oppgaven ønsker jeg å få fram lærerens tanker, følelser, opplevelser og erfaringer, og jeg vil derfor benytte meg av kvalitativt intervju. Christoffersen & Johannessen (2012) sier at et kvalitativt intervju er en samtale hvor målet er å få god kjennskap til en persons livsverden ut i fra dens ståsted. Denne dialogen er med på å avgjøre om forskerens tanker og antagelser bekreftes eller avkreftes, eller om nye forhold som forskeren ikke har tenkt på, dukker opp (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjuet er ofte preget av dialog hvor formålet er å forstå eller beskrive noe (Kvale & Brinkmann, 2009). Postholm (2010) er opptatt av at det må legges til rette for et nært samarbeid mellom forsker og informant, da dette er en forutsetning for å klare å beskrive de komplekse sammenhengene, som ofte er ved et fenomen. Hensikten med intervjuene i denne studien, er å komme tettest mulig på lærernes erfaringer og deres relasjonskompetanse i møte med elever som viser tegn til tilknytningsvansker.

Forskeren har en sentral rolle i et kvalitativt forskningsintervju hvor det å skape et tillitsforhold til informanten er viktig (Kvale & Brinkmann, 2009). Det var spesielt interessant for meg som forsker å prøve å sette meg godt inn i lærerens livssituasjon og skolehverdag for å kunne formidle deres virkelighetsoppfatning, så nær opp til deres egen forståelse som mulig. Mellom forskeren og informanten er det en asymmetrisk maktrelasjon og i dette ligger det at forskeren har en vitenskapelig kompetanse som vil styre samtalen og påvirke hvor mye informanten deler (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjuet er basert på et samarbeid mellom forsker og forskningsdeltager og på den måten kan samtalen bli åpen og fortrolig (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I min studie har jeg bestemt meg for å benytte semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide med et overordnet tema (Tanggaard & Brinkmann, 2010). I et slikt type intervju har forskeren større mulighet til å avvike fra de planlagte spørsmålene underveis i samtalen, dersom det er hensiktsmessig. Tanggaard & Brinkmann (2010) trekker fram at «*forskeren har mulighet til å være kreativ innenfor den rammen som er etablert gjennom forberedelse og utarbeiding av intervjuguiden*».

Ved å benytte meg av semistrukturert intervju blir intervjuet mer som en dialog (Postholm, 2010). I en slik intervjusituasjon kreves det at forskeren er «på» og stiller de gode oppfølgingsspørsmålene slik at samtalen ikke stopper opp. I et kvalitativt forskningsintervju prøver forskeren å få tak i detaljerte beskrivelser av den situasjonen det forskes på, noe som gjør det nødvendig med oppfølgingsspørsmål (Postholm, 2010). Jeg la vekt på å lære meg intervjuguiden utenat, slik at jeg kunne fokusere på å få en positiv interaksjon med lærerne og slippe å lese fra intervjuguiden. Ved å være trygg på egne spørsmål kunne jeg fokusere på informantens beskrivelser og være bedre i stand til å fange opp ny informasjon som jeg ikke hadde tenkt på. Gjennom å være sensitiv ovenfor forskningsdeltaker og godt forberedt, opplevde jeg at det var lettere å vurdere når jeg skulle stille ekstra spørsmål. Under hele samtalen måtte jeg sikre at de temaene jeg ønsket å få belyst knyttet til lærernes relasjonskompetanse i møte med utrygge elever, faktisk ble tatt opp. Jeg opplevde at valg av semistrukturert intervju gjorde med friere i forhold til samtalen noe som var positivt for studien. Det var overordnet for meg å få til en god samtale med informanten, noe jeg har utdypet mer under punktet etiske betraktninger. Tanggaard & Brinkmann (2010) sier at ved bruk av semistrukturert intervju kan forskeren lettere oppnå en god og fortrolig samtale, hvor informanten åpner seg noe jeg anså som et godt utgangspunkt når det var lærernes fortellinger jeg ønsket å nærme meg.

3.2.2 Forskerrollen

I denne masteroppgaven har jeg valgt en problemstilling som har stor relevans i min yrkesutøvelse og temaet ligger nært det feltet jeg arbeider i. Dette gjør at jeg opplever å ha gode forkunnskaper om forskningstema, samtidig som det er vesentlig å gjøre rede for egen erfaringsbakgrunn og opplevelser.

Forskeren er en nøkkelperson i kvalitativ forskning fordi forskeren har stor mulighet til å påvirke i prosessen (Dalland, 2007). I en intervjusituasjon er det forskeren, som gjennom sine sanser, kunnskaper og ferdigheter mottar et budskap fra intervjuobjektet (Dalland, 2007). Dermed er det essensielt at forskeren er bevisst sine fordommer og har et åpent sinn, for slik å kunne tilegne seg ny kunnskap om andre mennesker. Alvesson & Sköldberg (2008) påpeker at kunnskap vi tar til oss, alltid vil være påvirket av verdier og kontekst. Jeg innser

at dette er heller ikke noe jeg kan fjerne meg bort ifra når jeg er i min forskningsprosess. Jeg er utdannet allmennlærer med videre spesialisering innen spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og veiledningspedagogikk. Som yrkesutøver har jeg lang erfaring i barne- og ungdomsskolen, samt en stilling som spesialpedagogisk rådgiver i grunnskolen. Når jeg går inn i dette studiet vil mine mangeårige erfaringer med denne elevgruppen, kontakten med foreldre, kollegaer og samarbeid med hjelpeinstanser som BUP og PPT være en del av mine forkunnskaper. I flere år har jeg møtt elever med tilknytningsvansker. Mitt forskningsfelt er noe som opptar og berører meg sterkt og på grunnlag av dette, har jeg med meg et sett av forforståelse i kraft av personlige erfaringer noe jeg tar med meg som en styrke inn i arbeidet. Jeg har en bevissthet om at dette selvfølgelig vil påvirke det jeg legger merke til, ser, oppfatter og tolker. Min forforståelse vil også vise seg i mine teoretiske valg. Jeg har tilegnet meg kunnskap gjennom eksisterende forskning rundt relasjonskompetanse, og elever med tilknytningsvansker. Jeg har høy bevissthet på at mitt personlige engasjement ikke må føre til at jeg mister balansen mellom nærhet og avstand til det jeg forsker på. Min nærhet til forskningsfeltet ser jeg på som en styrke framfor et forstyrrende element i forskningen (Fuglestad, 2007). Kompetanse innen veiledning og andre forkunnskaper gir gode forutsetninger for innlevelsesevne under kvalitativt forskningsintervju. I møte med forskningsdeltagerne vil jeg ha kunnskap om fenomenet som undersøkes og dette kan øke kvaliteten på intervjuet. Utfordringen kan bli at jeg går glipp av ny kunnskap fordi jeg ikke klarer å møte helt «fordomsfri og åpen». For å kvalitetssikre undersøkelsen har det derfor vært viktig å være bevisst min egen forforståelse og fortolkningsmakt gjennom hele forskningsprosessen for å sørge for validiteten (Postholm, 2010). Jeg kan stå i fare for å fremstille og tolke lærerne på en feilaktig måte slik at de ikke kjenner seg igjen i forskningsmaterialet. Jeg har også prøvd å være bevisst det asymmetriske maktforholdet som er i et kvalitativt forskningsintervju, samt at lærerne ikke skulle oppleve det ubehagelig å bli intervjuet av en spesialpedagog. Som forsker må jeg ha stor bevissthet på hvordan jeg tolker det som blir sagt, og se fenomenet fra lærerens ståsted. Ved flere anledninger ble jeg fristet til å komme med ledende spørsmål og kommentarer, men jeg la bånd på meg selv slik at min «spesialpedagog-rolle» kom i bakgrunnen noe som er i tråd med kvalitativ forskning hvor deltakerens perspektiv skal være i fokus (Christoffersen & Johannessen, 2012). Imidlertid opplevdes det ved enkelte anledninger hensiktsmessig for studiet å styre samtalen i en retning, som ga nyttige og fruktbare svar til problemstillingen. Av denne grunn stilte jeg noen oppfølgingsspørsmål, slik at samtalen ledet til relevant informasjon.

Forskeren har stor påvirkning gjennom hele forskningsprosessen, fra valg av tema og problemstilling til ferdig skrevet forskningstekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren må derfor besitte ulike ferdigheter i denne prosessen fra å samle inn nyttig data som gir svar på problemstillingen samt evne å ivareta datamaterialet på en god måte (Dalland, s. 2007). Jeg opplevde at min fagkompetanse var nyttige i alle fasene i prosjektet, men kom tydeligst fram da jeg startet med analyse- og tolkningsarbeidet. I forkant av oppgaven tenkte jeg igjennom hvordan intervjuene skulle analyseres noe som ga konsekvenser for videre arbeid. Det ulike fasene i forskningsprosessene krevde fortløpende avgjørelser som var styrende for videre arbeid. Forskeren må stille gode spørsmål til forskningsdeltagerne med høy grad av relevans for dem noe som forutsetter at forskeren har kunnskap om det fenomenet det forskes på (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg må ha bevissthet om min egen bakgrunn, egne verdier og kontekst, og ha evne til å engasjere meg i forskerspørsmålenes operasjonaliserte begreper, holdninger og verdier. På denne måten er vi tilbake til de fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger som bakgrunn for forskning, med intervju som metode.

Innen hermeneutikken trekkes Hans Georg Gadamer fram som en viktig bidragsyter, når han hevder all forståelse er farget av en førforståelse (Gilje & Grimen, 1993). Gadamer prøver med dette å si at vi aldri klarer å møte et menneske uten fordommer, slik at full objektivitet i møte med andre blir umulig. Min førforståelse vil være påvirket av blant annet de begrep jeg bruker, min trosoppfatning, mine forestillinger og mine personlige erfaringer. I min forskerrolle vil jeg ikke klare å løsrive meg fra min bakgrunn. Jeg vil tolke verden ut i fra de erfaringene jeg selv har gjort. Gilje & Grimen (1993) trekker fram begrepet «taus kunnskap» som sentralt. Taus kunnskap dreier seg om å være bevisst alle de elementene av vår forforståelse, som vi i utgangspunktet ikke har noe reflektert forhold til noe som kan være styrende for vår fortolkninger, uten at vi er klar over det (Gilje & Grimen, 1993). I forkant av min forskning har jeg prøvd å tenke gjennom min «tause kunnskap». Jeg har reflektert over egne antagelser og forberedt meg på hva som vil møte meg i intervjusituasjonen. Jeg vil være påvirket av litteraturen og forskningen, som jeg har lest gjennom hele dette masterstudie og teorien som benyttes vil være med å styre retningen for forskningen. Jeg opplever at det er en «rød tråd» mellom mitt teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt,

metoden som blir valgt, og dermed måten data blir samlet inn, analysert og tolket på (Postholm, 2010).

3.2.3 Kvalitet i forskningen

I følge (Postholm, 2010) er de vanlige kravene innen kvalitativ forskning som reliabilitet og validitet vanskelige å oppfylle fordi det er en unik tidsbestemt situasjon. I kvalitativ forskning er det et nært samarbeid mellom forsker og forskningsdeltaker og dette møtet mellom forskeren og informanten er alltid et enestående tilfelle. Reliabilitet handler om hvor pålitelige resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2009). Et av kriteriene for reliabilitet er at resultatene kan gjentas, men dette lar seg ikke gjøre med et kvalitativt forskningsintervju. Innenfor fenomenologisk forståelse vil det være en styrke om intervjuernes sensitivitet varierer, for da kan nyanser komme fram i samtalen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det vil ikke la seg gjøre å gjenta et intervju fordi informanten ikke kan repetere nøyaktig det som ble sagt og fordi informanten har fått ny innsikt fra det første intervjuet.

Postholm (2010) påpeker at et viktig element i forbindelse med påliteligheten i kvalitativ studie er om undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid.

Påliteligheten i denne studien vil blant annet være avhengig av mine kvalifikasjoner som forsker og hvordan jeg møter lærerne i intervjuet. Målet mitt har vært at leseren skal kunne følge alle fasene i forskningsprosessen noe jeg tenker øker troverdigheten til min studie. Masteroppgaven inneholder direkte sitater fra intervjuobjektene som dokumentasjon på det som ble sagt under samtalen. Jeg har underveis i prosessen vært bevisst på hva som var informasjon fra deltakerne og hva som var mine tolkninger. Videre har jeg redegjort for hvordan jeg har bearbeidet min data på og på denne måten kan også påliteligheten øke (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I forskningslitteraturen benyttes begrepet validitet (Kvale, 2009). Validitet oversettes med ordet gyldighet og det handler om metoden undersøker det den har som intensjon å undersøke (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at validitetsspørsmålet bør fungere som en rettesnor og kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen. Jeg må

underveis ta stilling til om jeg har klart å svare på min problemstilling og videre i hvilken grad den er belyst og dekket gjennom teori. Videre må jeg vurdere de spørsmålene jeg brukte i intervjuene og resultater jeg fikk. Kvaliteten på innsamlet data er også viktig og jeg tenker validiteten i datamaterialet styrkes ved at jeg prøvde å gjøre intervjusituasjonen til en hyggelig situasjon, hvor intervjuobjektet opplevde seg ivaretatt. Ved å gi gode pauser og oppfølgingsspørsmål fikk informantene mulighet til å gi utdypende uttalelser (Dalland, 2007).

Det er viktig å gå inn i et forskningsprosjekt med et åpent sinn, men samtidig ha kunnskap til å møte forskningsfeltet på en hensiktsmessig måte (Fangen, 2010). Mine kunnskaper og erfaringer innen tema vil være med meg når jeg møter forskningsfeltet, samt hva jeg fokusere på vil være et utgangspunkt for tolkning av resultatene. Jeg kan ikke frigjøre meg fra egen bakgrunn i møte med lærerne, slik at jeg ønsker å utnytte den til å få enda bedre innsikt i det som undersøkes. Postholm (2010) beskriver også dette gjennom viktigheten av at forskeren blir bevisst sin egen subjektivitet og at dette kommer fram i forskningsteksten for leseren.

3.2.4. Utvalg

Et viktig tema innen kvalitativ intervjuforskning er hvordan forskningsdeltagere velges (Christoffersen & Johannessen 2012). Et krav til forskningsdeltakerne i et kvalitativt intervju er at de har den erfaringen og kunnskapen som forskeren er interessert i å se nærmere på (Postholm, 2010). I min studie ønsker jeg å benytte meg av et strategisk utvalg som betyr at jeg ønsker å gjøre en utvelgelse av informanter ut i fra hensiktsmessighet. Det vil si at forskningsdeltagerne velges ut i fra kriterier som er satt opp på forhånd, slik at det passer med studien (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Ved å sette opp slike kriterier vil det være lettere å finne en felles kjerne av lærere. I mitt tilfelle var det viktig at lærere hadde erfaringer med å møte elever med tilknytningsvansker. Jeg ønsket videre å intervju kontaktlærere, da denne rollen ofte medfører tett oppfølging av elever med tilknytningsvansker både faglig og sosialt. Faktorer som alder, kjønn, religion og nasjonalitet var ikke relevant i mitt prosjekt. Det vesentlige for meg var at lærerne hadde erfaring i å jobbe med elever med tilknytningsvansker.

I kvalitativ metode forsøkes det å få mye informasjon ut av et lite antall informanter (Dalland, 2007). I litteraturen er det ulik oppfatning om hvor mange deltakere som bør være med i en kvalitativ studie. Både Postholm (2010) og Tanggaard & Brinkmann (2010) hevder at tre informanter er nok til å kunne se et mønster gjennom å benytte intervju. I følge Christoffersen & Johannessen (2012) bør forskeren gjennomføre datainnsamling helt til et metningspunkt er nådd. Med dette menes at ytterligere intervjuer ikke gir flere relevante opplysninger om forskningstema og det har dermed ingen hensikt å intervju flere. Gjennom mitt utvalg tenker jeg at jeg skal finne mønstre som knytter disse informantene sammen og som vil gi svar på min problemstilling. På grunn av intervjuprosjektets rammer har jeg valgt å legge meg på 3 informanter. Mitt ønske er å få et datamateriale som jeg kan få analysert grundig, slik at jeg får laget en god og sammenhengende analyse og fortolkning av materialet.

Jeg startet med å ta kontakt med rektorer i andre kommuner og presenterte mitt prosjekt. I litteraturen har jeg lest at rektorer kan fungere som «portvakter» som betyr at rektorene sitter med kontroll over hvem og hvilke studier som får tilgang på deres skole (Postholm, 2010). Min forespørsel til rektorene var om de kunne henvende seg til sitt kollegium og høre om noen kontaktlærere kunne være interesserte. Rektorene var imøtekommende og brakte dette videre. I løpet av noen uker fikk jeg tilsendt navn og kontaktinformasjon fra tre av rektorene. De tre lærerne som hadde sagt seg villige fikk tilsendt en e- post (se vedlegg 1) hvor de fikk informasjon om prosjektet. Vi ble enige om sted og tidspunkt for gjennomføring av intervjuet. Jeg har herunder gitt alle lærerne en kort beskrivelse slik at leseren vet litt om deres bakgrunn.

Informanter som deltok i studien:

Informant A: har jobbet to år som utdannet lærer med førskolelærerutdanning. Før det var vedkommende 7 år i skolen, som ufaglært lærer og vikar. Informanten har 2 år som kontaktlærer som lærerutdanning. Informanten har jobbet ved flere skoler samt jobbet i butikk som annen jobberfaring.

Informant B: har jobbet på ulike skoler siden 1978. I denne perioden har personen også jobbet som øvingslærer, støttekontakt og aktivitetsleder. Informanten startet med å ta førskolelærerutdanningen, men har i senere tid tatt spesialpedagogikk, 6-10 års pedagogikk, sosialpedagogikk, veiledningspedagogikk og ulike kurs som gir økt kompetanse på å jobbe med mennesket.

Informant C: ble ferdig utdannet i 1998 som allmennlærer. Informanten har arbeidet ved ulike skoler og vært en del vikar under studieperioden. I sin praksis har informanten vært tilsatt ved flere skoler og vært kontaktlærer stort sett hele tiden. Videreutdanning er tatt i senere tid.

I følge Kvale & Brinkmann (2009) er intervjuprosessen å betraktes som et håndverk hvor den som intervjuer må inneha en rekke ferdigheter og av denne grunn anbefales det i kvalitativ forskning å foreta et prøveintervju. Dette for å øve seg og for å teste om spørsmålene gir svar på det som ønskes (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gjennomførte et prøveintervju med en tidligere kollega. Dette ga meg trening i å bruke tekniske utstyr samt få nyttige erfaring som intervjuer. I etterkant fikk jeg konstruktive tilbakemeldinger på ord/begreper og spørsmålsstillinger som min kollega reagerte på. Siden jeg kjente denne personen godt, ble intervjusituasjonen noe kunstig. Da jeg i ettertid hørte på lydopptaket, ble jeg oppmerksom på min egen dialekt og hvordan den påvirket spørsmålene. Spørsmålene var skrevet på bokmål i intervjuguiden, men for meg ble det unaturlig å ikke bruke dialekt. Dette betydde noen raske «oversettelser til dialekt» slik at samtalen fløt naturlig. Lydopptaket gjorde meg også bevisst og oppmerksom på hvor lett jeg avbrøt intervjuobjektet med bekræftelser, støttende kommentarer og oppfølgingsspørsmål til utsagnene. Det var lærerikt og nødvendig å gå igjennom lydopptaket av prøveintervjuet for å bli enda mer bevisst de kvalifikasjonene og ferdighetene som en forsker bør ha (Kvale & Brinkmann, 2009). Prøveintervjuet inngår ikke i det empiriske materialet i undersøkelsen. I etterkant av prøveintervjuet ferdigstilte jeg intervjuguiden (se vedlegg 2).

3.2.5 Transkribering

Etter innsamlingen av data var det naturlig å transkribere. Transkribering handler om å overføre datamaterialet fra muntlig til skriftlig form (Tanggaard & Brinkmann, 2010). I denne prosessen er det knyttet flere tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger fordi en mengde informasjon går tapt når muntlig tale oversettes til det skrevne ordet (Dalland, 2007). Forskeren må selv vurdere hva som er nyttig transkripsjon for sin forskning, men som Kvale & Brinkmann (2009,) påpeker finnes en grunnregel i transkripsjon og den regelen handler om å alltid beskrive hvordan transkripsjonen er gjennomført. Min hensikt med denne studien var å få del i lærerens livsverden og ikke gjennomføre en detaljert språklig analyse.

Jeg valgte å transkribere intervjuene samme kveld som gjennomføringen, da dette anbefales (Postholm, 2010). Dette for å gjenoppleve intervjusituasjonen mens det var frisk i minne, samt holde på validiteten. Samtidig som jeg skrev ned det som ble sagt ord for ord, sjekket jeg dette opp mot notatene jeg gjorde underveis i intervjuet. Jeg opplevde det som relevant å underveis notere ned kroppsspråk, beskrivelser av stemninger og bruk av latter. Dette fordi jeg i den senere analysen og tolkningsarbeidet skulle kunne ha mulighet til å ta hensyn til alle sider ved intervjusituasjonen. Transkriberingen er en viktig del av analysearbeidet og gjør forskeren godt kjent med datamaterialet. Gjennom denne prosessen gjorde jeg meg mange tanker om hva læreren anser som viktig relasjonskompetanse i møte med elever med tilknytningsvansker og disse tankene ble skrevet ned i en notatbok. Et sentralt grunnlag for analyse og tolkning er å skrive ned helhetsinntrykket av intervjusituasjonen noe jeg gjorde rett etter intervjuet var gjennomført. «Helhetsinntrykket» var med, da svarene ble tolket. Spørsmålet jeg stilte meg selv var om de enkelte svarene forskningsdeltakeren ga, stemte overens med helhetsinntrykket og den følelsen jeg hadde i intervjuet (Dalland, 2007). Under intervjufasen la jeg vekt på å ha tilstrekkelig med tid i mellom hvert intervju slik at jeg fikk en god oversikt og gjennomgang av hver samtale. Gjennom å lytte godt til det første opptaket ble jeg også bevisst min rolle som intervjuer og prøvde å ta dette med meg inn i det neste intervju. Under transkripsjonen av prøveintervjuet merket jeg meg blant annet at jeg avbrøt informanten og var rask til å komme med bekreftelser. Jeg opplevde «stillheten og pausene» som stressende i prøveintervjuet og formulerte raskt tilleggsspørsmål. Jeg hadde stor bevissthet på denne stillheten ved de andre intervjuene, slik at jeg ikke begikk de samme feilene. Det var i pausene at informanten fikk reflektert over spørsmålene (Dalland, 2007).

Å transkribere var en anstrengende prosess som tok mye mer tid enn jeg trodde. Jeg måtte lyttet igjennom opptakene flere ganger, slik at jeg fikk med meg detaljene og nyansene i intervjuet. Først skrev jeg ned alt som ble uttalt. Deretter leste jeg igjennom teksten flere ganger, før jeg tok en språkvask. Jeg skrev setningene grammatisk riktige. Videre valgte jeg å oversette dialektene til bokmål for å sikre anonymitet, men også for å gjøre lettere å lese. Pauser av forskjellig slag, latter og intonasjon ble fremhevet. Understrekinger og ufullførte setninger ble markert. Etter transkriberingen var gjennomført, lyttet jeg gjennom opptakene en gang til for å sjekke at alt var tatt med, samtidig som jeg leste notatene som jeg gjorde underveis i intervjuet. Da alt datamaterialet var transkribert, hadde jeg omkring 40 sider.

3.2.6 Analysen og tolkning

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ metode og analysen vil preges av de erfaringer og opplevelser som forskeren tar med seg inn i analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Intensjonene i kvalitativ analyse er at forskeren skal få tak i hva informanten forteller om sin livsverden. Analyseprosessen omhandler vekslingsprosessen mellom å bryte ned og bygge opp (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet er å få en oversikt over materialet slik at forskeren kan se sammenhenger og mønstre som tidligere ikke var synlig (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I følge Dalland (2007) skal analysen hjelpe forskeren til å finne ut av hva intervjuet egentlig handlet om og hensikten med analysen av data er at forskeren skal tenke over ulike tolkninger og forklaringer. Dette skjer gjennom at materialet blir organisert, sammenfattet og tolket opp mot problemstillingen. Forskeren skal ikke stille seg kritisk og dømmende til funnene, men være spørrende og nysgjerrig til svarene. Ved å være nysgjerrig og undrende til materialet vil mønstre og kjennetegn kunne dukke opp og gi ny forståelse.

Det finnes ulike tilnærminger som kan benyttes når en skal gjøre intervjuanalysen oversiktlig og på denne måten bearbeide funnene. Jeg har valgt å bruke tilnæringsmåtene som Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem. Disse er: lese intervjuet i sin helhet, meningskategorisering, meningstolkning og trekke ut sentrale tema. Min transkripsjon ble lest igjennom mange ganger, mens jeg gjorde notater og understrekinger. Dette ga meg en god følelse av oversikt. Videre i analysen foretok jeg en meningsfortetting og

meningskategorisering som innebar at jeg reduserte intervjueteksten til kortere formuleringer. Jeg formulerte den umiddelbare meningen i korte setninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Deretter bestemte jeg meg for hvilke meningskategorier som var relevant for min studie og disse formulerte jeg som overskrifter. Neste trinn i analysen handlet om å finne de tema og overskriftene jeg opplevde uttrykte meningskategoriene. Lærernes uttalelser ble lest med nysgjerrighet og et åpent sinn, samtidig som jeg i leseprosessen hadde med meg helhetsinntrykket av intervjusituasjonen. Videre så jeg mine overskrifter i lys av studiens formål.

Jeg opplevde å få oversikt over datamaterialet etter gjennomføringen av intervjuene, transkripsjonsprosessen og gjennomlesing av samtalene. Jeg valgte å bruke fargekoder på ulike avsnitt og like utsagn fra samme tema ble satt sammen. På bakgrunn av dette og valgt teori om tilknytning, relasjonsteori og systemteori har jeg analysert det transkriberte materialet for å lete etter bestemte meninger og erfaringer til temaet lærernes relasjonskompetanse i møte med elever som viser tegn til tilknytningsvansker. Lærernes utsagn ble videre samlet under overskrifter som jeg opplevde samlet datamaterialet og med disse overskriftene søker jeg å få fram lærernes relasjonskompetanse i møte med elever som viser tegn til tilknytningsvansker.

3.2.7 Helhetsinntrykket av alle intervjuene

Min opplevelse i møte lærerne var god. De ga meg et inntrykk av at denne studien var av interesse for dem selv og at de gjerne ønsket å bidra med sine tanker og refleksjoner. Rammene rundt samtalene var av gode. Intervjusituasjonene ble gjennomført i rolige omgivelser uten avbrytelse noe som betyr mye for kvaliteten på intervjuene. Den genuine interessen og åpenheten hos lærerne gjorde at intervjuene ble gode samtaler, hvor flere interessante perspektiver ble trukket frem. Jeg opplevde stemningen under møtene som avslappet og ekte. Samtalene bar preg av engasjerte og oppriktige lærere som uttrykte seg både med latter, tårer og alvor. Intervjuene ble avrundet på gode måter hvor lærerne fikk de avsluttende kommentarene. Dialogene fortsatte helt fram til jeg tok farvel med lærerne i døra. Jeg understreket ovenfor lærerne at deres bidrag var nyttig og at mitt ønske er å utrette

noe med denne undersøkelsen. Jeg opplevde at det i avskjedsøyeblikkene også kom fram viktig informasjon som var med på å prege helhetsinntrykket av samtalene.

3.3.8 Etisk refleksjoner

Postholm (2010) påpeker at etiske problemstillinger ikke bare er knyttet til selve intervjusituasjonen, men preger hele forskningsprosessen fra begynnelsen av undersøkelsen til endelig ferdig skrevet rapport. Under planleggingen av intervjuene ble lærernes samtykke innhentet. Lærerne fikk informasjon om prosjektet både muntlig og skriftlig. De ble videre opplyst om behandling av personopplysninger og datamaterialet, samt retten til å trekke seg fra undersøkelsen. På denne måten ble deltakerne informert om hva de samtykket i (vedlegg 3). Prosjektet ble også godkjent av NSD (vedlegg 4). I forbindelse med transkripsjonen, må konfidensialiteten vurderes hele tiden og jeg har prøvd å gjengi lærernes utsagn så nært opp til det som ble sagt i intervjusituasjonen, samt sett dette i sammenheng med helhetsinntrykket. Lojalitet mot det som kom fra i samtalene er noe jeg har vektlagt, samtidig som jeg har fjernet det jeg mente var uvesentlig for problemstillingen. Enkelte utsagn som lærerne selv kanskje anså som viktige, er muligens utelatt. Anonymisering og konfidensialitet er ivaretatt. Lydopptak og notater ble holdt nedlåst under hele studien.

I prosessen med å analysere og tolke funn kan en spørre seg om ikke lærerne burde være med å bestemme hvordan deres utsagn tolkes, da det ikke er sikkert at jeg fanget opp deres opplevde riktig. Videre kan en stille kritiske spørsmål til hvor mye samtalene kan brytes ned, for så å bygges opp igjen, for å se nye sammenhenger og mønster. Det er jeg selv som har tolket alle samtalene, funnet kategoriene og bestemt hva som presenteres fra forskningen. Jeg ser at det er en svakhet ved studien at transkribering og meningskategoriseringen kun er foretatt av meg. Viktige funn og sammenhenger kan ha blitt oversett i denne prosessen. Jeg vurderer allikevel at funn som er viktige for å belyse problemstillingen, er tatt med i undersøkelsen. Noe som ville ha styrket oppgaven var om informantene hadde lest de ferdige analysene. Dette ble ikke gjennomført på grunn av manglende interesser fra lærerne.

I forkant av intervjuene med lærerne, vurderte jeg om spørsmålene i intervjuguiden, kunne sette i gang uønskede tankeprosesser og reaksjoner hos lærerne knyttet til deres yrkesutøvelse. Flere av spørsmålene gikk direkte på lærernes væremåte, verdier og menneskesyn og jeg var under intervjuet oppmerksom på hvordan lærerne responderte. Under et kvalitativt intervju, hvor målet er å «dykke dypt» inn i et annet menneskets livsverden er det avgjørende at en ivaretar intervjuobjektet både under og etter intervjuet (Dalland, 2007). Det var viktig for meg at intervjusituasjonen skulle bli en god opplevelse for lærerne slik at de følte seg ivaretatt. Jeg har så godt jeg har kunne prøvd å ha et åpent sinn i samtalene, og trå inn i lærernes livsverden med nysgjerrighet og interesse.

4. Presentasjon av data fra intervjuer

Jeg vil her gjøre rede for funnene fra undersøkelsen, presentert under de seks kategoriene jeg har kommet fram til. Jeg vil benytte meg av noen sitat for på den måten å gi leseren mulighet til å danne seg et eget inntrykk av datamaterialet.

Jeg gjentar for oversiktens skyld problemstillingen: Hvordan kan læreren gjennom sin relasjonskompetanse bidra til økt livsmestring hos elever med tegn til tilknytningsvansker?

4.1 Identifisere og møte behov

Funn viste at alle lærerne hadde møtt elever med tilknytningsvansker og beskrev grundig sine erfaringer. På spørsmålet om begrepet tilknytning, svarte to av lærerne at de var litt usikre på hva dette begrepet egentlig betydde. De sa de hadde hørt om det, men at tilknytning ikke var et ord de benyttet selv. Videre trakk de fram at de trodde det handlet om hvorvidt elevene våget å komme til dem i ulike situasjoner, hvordan elevene knyttet seg til andre og at elevene hadde utfordringer med å vise tillit til de rundt seg. Tilknytning ble av en av lærerne uttrykt som: «Når jeg tenker tilknytning tenker jeg på om elever tør å komme til deg med problemer, om de tør å ta kontakt». En annen lærer uttrykte seg slik:

Har vanskeligheter med på en måte å stole på en voksen og jeg tenker det er litt med hvordan du knytter deg til andre jevnaldrende. Da ser vi at det er noen som har vanskeligheter med å være sosiale og nesten omgås andre. Noen elever sier litt om at det er vanskelig å spørre om å få være med.

En lærer vektla at tilknytning handlet om hva du har fått med deg fra din oppvekst. Barnets erfaringer og tilknytning de første leveårene til mor, ble spesielt trukket frem. I skolesammenheng var denne læreren opptatt av at læreren ble en slags «erstatte» for den omsorgsrollen mor og far hadde hjemme. Spesielt gjaldt dette for de minste elevene i skolen.

Læreren fortalte: «Jeg er en som hjelper deg nå som mor ikke er her, eller der du har hatt tryggheten din før. Jeg tar vare på deg.»

Lærerne trakk fram viktigheten av å være respektfull og få til en god relasjon til de utrygge elevene. De påpekte at i møte med elever med tilknytningsvansker var det en balanse mellom å se elevens utfordringer, samtidig som å hjelpe eleven til å få tilhørighet i fellesskapet. Tilrettelegginger ble ofte gjort rundt disse elevene, slik at deres utfordringer ikke ble så fremtredende. Lærerne forklarte at tilpasninger ble gjort for at ikke elevene skulle føle at de ble stigmatisert. Det var en balansegang, jamfør lærerne, i å tilfredsstille elevens individuelle behov, samtidig ta hensyn til andres behov. Lærerne var tydelige på at elevene med tilknytningsvansker var en del av klassen og de må også innrette seg etter regler og ta hensyn. Lærerne trakk fram betydningen å gi disse elevene en ekstra god følelse av at de var likt og betydningsfulle tross deres utfordringer, samt at de som voksne hadde et genuint ønske om å hjelpe dem. En lærer sa:

Når jeg sier: Ikke slå den som sitter ved siden av deg om den kommer borti deg i garderoben, så er det for å hjelpe deg til hvordan du skal ha det bra med andre. Jeg er her for å hjelpe deg til at det du skal ha det bra da på alle måter. Jeg vil deg vel og jeg vil hjelpe deg.

Lærerne var opptatte av å forsøke å normalisere eleven både i forhold til elevenes syn på seg selv og de andres syn på eleven. Alle lærerne la vekt på at tilpasninger som ble gjort rundt de utrygge elevene, handlet om å gjøre vanskene mindre synlige.

Lærerne opplevde at flere av elevene med tilknytningsvansker ofte kom til skolen med vonde og motstridende følelser og lærerne sa at emosjonelle utfordringer vanskeliggjorde innlæring av både faglige og sosiale mål. Alle lærerne påpekte, at før de kom i en god læringsposisjon ovenfor disse elevene, måtte elevene få hjelp til å sette ord på det som var vanskelig i en samtale. Dette gjorde de for å ivareta og støtte elevene i sine følelser. Læreren forklarte videre at dersom de responderte slik, ble elevene etter samtalen mer positive til

skolearbeid og samvær med jevnaldrende. Ved å vise at de var tilgjengelige i slike stunder, opplevde lærerne at elevene fikk øvelse i å se etter de gode løsningene, for deretter å ta gode valg. Lærerne opplevde det å hjelpe elevene til å regulere og organisere følelsene sine som tidvis utfordrende og tidkrevende. Kvaliteter som å lytte aktivt og være genuint opptatt av å se elevene kom tydelig fram i samtalen. Lærerne poengterte at det var viktig at trøsten og dialogene med elevene med tilknytningsvansker var konstruktive og målstyrte, slik at elevene ikke ble oppslukt av trøsten. Lærerne trakk fram at det må være en balanse mellom hva læreren skal håndtere av følelser og hva andre fagfolk bør ta seg av. Samtidig sa lærerne at de var mest sammen med elevene i hverdagen, slik at det var naturlig at de hadde denne dialogen. Lærerne fortalte at det ofte kunne gå med mye tid til å trøste og hjelpe, noe som ofte førte til at det faglige fikk mindre oppmerksomhet. En lærer sier:

Det må jo og være en balansegang at du ikke trøster i alt, altså overdrevent. Du må ikke bli helt oppslukt i den trøsten. Du må jo være litt tydelig og hva kan gjøres for at det skal bli bedre. Av og til kan det jo være noe med den eleven som han eller hun kan gjøre noe med. Det konstruktivt.

I denne sammenhengen trakk lærerne fram dilemmaet mellom å nå faglige mål i forhold til å jobbe med sosiale utfordringer hos elevene. Den ene læreren uttrykte: «Jeg tror det er alfa og omega fordi han trenger stadig den støtten. Jeg føler at det går ut over de faglige tingene og jeg får ikke forberedt læringsplanen hans, men det er ting som er viktigere enn det». Lærerne fortalte at mange av elevene med tilknytningsvansker strever med å nå faglige mål.

Inntrykket deres var at disse elevene lå på gjennomsnittet eller under gjennomsnittet i faglige prestasjoner. Lærerne opplevde at de ofte måtte gjøre tilpasninger i lærestoffet både i vanskegrad og i mengde. Alle lærerne var samstemte i at dagsformen til elever med tilknytningsvansker kan variere veldig og dette påvirket hvor mottakelige de var for faglig påfyll. Varierende dagsform gjorde det enkelte ganger vanskelig for lærerne å avgjøre hva elevene satt inn med av kunnskaper. Dagsform, humør og andre faktorer rundt elevene, vanskeliggjorde samspillet lærer og elev. Lærerne trakk fram at det som utmerket seg litt i forhold til faglig fungering, var evnen til å holde på konsentrasjonen over tid. Å holde motivasjonen for skolearbeidet oppe, var tidvis krevende. En lærer uttrykte at dersom den

voksne ikke var oppmerksom, kunne fort noen av disse elevene sitte å bygge viskelærtårn, framfor å gjøre lese -og skriveoppgaver.

En bevist strategi lærerne brukte i møte med elever med tilknytningsvansker var å hyppig anerkjenne og bekrefte dem, da elevene ble observert i å mestre faglige og sosiale oppgaver. Alle lærerne henviste til at de arbeidet etter tilpassede mål. I etterkant av gode arbeidstimer uttrykte de voksne at det ved enkelte anledninger kunne være motiverende å benytte seg av belønning. Eksempelvis en lek for hele klassen. Dette for å forsterke at elevene hadde mestret og nådd et mål. To av lærerne brukte også bevisst andre jevnaldrende i klassen, for å gi positive tilbakemeldinger. Hyggelige kommentarer ga stor effekt på læringsmiljøet i klassen. To av klassene brukte læringspartnere til dette formålet. Læringspartnerens oppgave var å se etter sterke sider hos medeleven, samt forbedringspotensialet. Bruk av læringspartner ble trukket inn der det var naturlig gjennom hele skolehverdagen.

Utsagn fra lærerne vektla at det var nødvendig med ekstra oppfølging av elever med tilknytningsvansker gjennom samtaler. Gjennom å snakke med eleven om hans/hennes væremåte, opplevde lærerne at de fikk knyttet god kontakt med elevene. Samtalen en til en gjorde lærerne bedre i stand til å forstå hva som lå bak atferden elevene kunne vise i klasserommet. En lærer fortalte at disse samtalene handlet om å ha muligheten til å gi elevene trygghet og nærhet og oversikt. Videre fortalte lærerne at gjennom disse samtalene, fikk de blant annet tak i hvordan elevene trengte å ha det i klasserommet for å kjenne seg trygge. En lærer fortalte at en elev opplevde trygghet ved å sitte bakerst i klasserommet, mens en annen elev helst ville sitte på første rad, nærmest læreren for å oppnå det samme. Lærerne trakk fram dette med plassering i klasserommet, som viktig for å gi elevene trygghet og oversikt. Nødvendigheten av å få avklart dette med hver elev, ble belyst av lærerne og lærerne sa at dette ble verdsatt hos elevene. Lærerne trakk videre fram at de hadde ulike verktøy de brukte for å hjelpe elevene til å sette ord på følelser. Eksempler på dette var spill og skrive i tankebok. Dette opplevde lærerne var nyttige hjelpemidler, siden de satt med en følelse av at mange utrygge elever synes det er utfordrende å sette ord på følelser og organisere disse.

To av lærerne uttrykte at elever med tilknytningsvansker, enten hadde en tendens til å avvise hjelpen de fikk i klasserommet, eller at de ville ha støtte hele tiden. Balansen mellom å gi hjelp og å øve opp selvstendigheten var noe lærerne tok tak i gjennom å øve konkret på dette i klasserommet. En av de andre lærerne trakk fram en hendelse med en elev som var mye redd. Han ville ikke oppholde seg på skolen eller være sammen med de andre i klassen. Han avviste alle i hjelpesituasjonen, unntatt kontaktlæreren, som dermed gikk bevisst gikk inn for å støtte. I starten var det et anspent forhold til kontaktlæreren også, men etter hvert tok han imot lærerens omsorg og fikk tillit. Denne gutten fikk bekreftelser gjennom samtaler med læreren og ble støttet på at det ville gå bra i klasserommet. Dette ble en fast rutine for dem, som etter hvert førte til en tilfreds gutt. En lærer beskrev en lignende erfaring, hvor en elev strevde med å forlate sin mor for så å gå inn i klasserommet. Læreren beskrev inngående hvordan relasjonen til denne gutten ble bygget over tid. Utsagnene læreren kom med understreket betydningen av god tid, samt bygge tillit og trygghet. Alle lærerne delte flere tilsvarende hendelser, hvor deres relasjon til elever med tilknytningsvansker hadde blitt utfordret. Allikevel løftet informantene fram viktigheten av å få en god relasjon til elevene med tilknytningsvansker. Dog beskrev de også at disse krevende interaksjonene, ble betydningsfulle for deres videre forhold til disse elevene. Lærerne uttrykte at elevene i disse samhandlingene hadde vist ulike tilknytningsmønstre.

Funn viste at kombinasjonen tydelig voksen, tålmodighet og omsorg var avgjørende i de situasjonene hvor lærerne arbeidet med de krevende relasjonene. Gjennom å ha bevisst fokus på å jobbe med tillit og nærhet i relasjonen i fredstid, hadde lærerne mer å spille på, dersom dagen var vanskelig. Dette gjorde at elevene følte seg sett, hørt og lyttet til. Etter hvert utviklet alle disse elevene en god kontakt med lærerne sine, og grunnlaget var lagt for en god skolehverdag med fokus på læring. En av lærerne var veldig opptatt av å bygge relasjonene til disse elevene i fredstid. Dette forstått som da elevene var rolige og tilgjengelige, for å høre på læreren. Etter en vellykket arbeidstime for en elev med tilknytningsvanske, kunne denne læreren spørre eleven: «Hva er grunnen til at du har hatt en god time nå?» Dette handlet om å bevisstgjøre eleven i «fredstid» og var en strategi denne læreren brukte daglig. Nærhet og emosjonell støtte fra lærerne i rolige tider, ble trukket fram av lærerne som relasjonsutviklende.

Et av de behovene som kom tydelig fram i hvordan møte elever med tilknytningsvansker, var viktigheten av å høre elevenes stemmer og la de få medbestemmelse i de ulike prosessene som skjer i læringsmiljøet. Dette var noe lærerne var samstemte om. Lærerne opplevde at dette var en elevgruppe som enten hadde bestemt mye i eget liv eller motsatt at, deres stemme hadde blitt lite eller aldri hørt. Ved å spille på lag med elevene og trekke de inn i målsettinger og avgjørelser, følte lærerne at det var lettere å skape motivasjon som førte til ønsket endring og utvikling. En lærer illustrerte dette med å si: «Eleven får en gnist og en lyst til å faktisk gjøre det når de får være med å bestemme og påvirke.» Læreren sa videre at dette ga elevene eierskap og tilhørighet. En lærer påpekte at dette var en viktig del av det å bli sosialisert inn i fellesskapet og demokratiet.

4.2 Trygghetsskapende tiltak

Uttalelser fra to av lærerne handlet om viktigheten av at elevene følte seg trygge for at de skulle lære, men også at elever med tilknytningsvansker hadde ulike utfordringer og atferd og måtte behandles noe ulikt fra de andre elevene i klasserommet: «Du må oppleve trygghet for å kunne lære. For en del elever er det veldig viktig å føle seg trygge og denne forskjellen kommer fram tydelig når du strever med tilknytning.» Da lærerne ble introdusert for begrepet trygg base, assosierte flere av lærerne trygg base med forutsigbarhet og at læreren var en å komme til. For å skape forutsigbarhet for hva som skulle skje i løpet av dagen og uken, var lærerne opptatt av å skape oversikt for de utrygge elevene. Generelt ble temaene tydelig voksen, trygghet og forutsigbarhet understreket gjennom å gi elevene med tilknytningsvansker konkrete beskjeder om hva de skulle gjøre, hvor de skulle gjøre det og sammen med hvem. Alle lærerne bemerket at de hadde flere eksempler på at disse elevene ofte ble mer urolige dersom det ble endringer i planer eller om en ny voksen kom inn i klasserommet. Dette ble blant annet vektlagt ved bruk av egne avtaler til elever som strevde.

Ingen av lærerne brukte begrepet trygg base i sin praksis eller knyttet dette til begrepet tilknytning. Lærernes kjennskap til begrepet trygg base varierte fra å ikke vite hva det var til to som resonnererte seg fram til hva de trodde det handlet om. Utsagnene til lærerne

gjenspeiler en usikkerhet om hva dette egentlig handler om. En lærer mente at begrepet var knyttet til å ha trygghet til en voksen: «Du er en voksen som ungene tar kontakt med uansett hva det er. Om de trenger å prate, sitte på fanget eller om de har lyst til å fortelle deg noe. Du skal være der å se dem».

Lærerne viste at de vektla bruk av pauser og avtaler for å fremme ønsket atferd, ovenfor elevene med tilknytningsvansker. De la vekt på å gi tydelige rammer og struktur, slik at elevene skulle få oversikt og kjenne seg sett. For å etablere og vedlikeholde tryggheten rundt elevene med tilknytningsvansker understreket lærerne at det var nødvendig å sette seg godt inn i elevens situasjon og forutsetninger. To av lærerne benyttet seg av ulike signal som var avtalt på forhånd mellom dem og elevene. Dette kunne eksempelvis være et tegn med hånda eller en gjenstand på pulten som indikerte at eleven trengte en pause. Lærerne uttrykte at tegn og gjenstander hadde en beroligende effekt på elevene og det skapte færre konfrontasjoner mellom læreren og jevnaldrende. Lærerne var bevisste på at disse privilegiene kom som et resultat av ønsket atferd og måtte ikke misbrukes. De voksne jobbet jevnt og trutt med at disse elevene skulle tilpasse seg de sosiale spillereglene i klasserommet. Lærerne utdypet at det i utrygge situasjoner var avgjørende å være tett på elever med tilknytningsvansker. Oppmuntring, bekreftelse og tydelig støtte var nøkkelord som dukket opp da lærerne beskrev hva de gjorde for å vise sin tilgjengelighet i utrygge situasjoner. Ved enkelte anledninger fortalte lærerne at det var nødvendig at de direkte inn og viste kontroll over situasjonen slik at tryggheten ble ivaretatt.

Datamaterialet viste at lærerne definerte en elev med tilknytningsvanske noe ulikt. En lærer beskrev at dette ofte var en elev som stengte seg bort, ikke slapp andre inn på seg og som strevde med å ta kontakt både med voksne og jevnaldrende. De to andre lærerne trakk også fram kjennetegnene som å være tøff, utagerende og ukritisk i møte med andre. Lærerne påpekte at de i sin praksis brukte andre ord i sine beskrivelser av disse elevene eksempelvis ord som utrygg, engstelig, innadvendt og utagerende. På spørsmålet om det påvirket lærerne å vite at de hadde elever med tilknytningsvansker i klasserommet, svarte to ja med en gang. De pekte på at disse elevene krevde ekstra omsorg og tydelig ledelse, og dette virket helt klart inn på deres lærerhverdag i klasserommet. Det var helt avgjørende fortalte lærerne at

disse elevene ble sett først. Videre kommenterte lærerne at en som voksen må være «på» hele tiden når en jobber med elever med tilknytningsvansker fordi disse elevene kunne framstå som uforutsigbare. Et sitat fra en lærer lød slik: «Det blir en stressfaktor, for jeg føler at jeg ikke får gjort nok, uansett hvor mye jeg jobber med dem, så kommer jeg ikke i mål føler jeg. Det kan være både frustrerende og stressende egentlig». Den siste læreren sa at det ikke påvirket arbeidet i klassen, det å vite at det var elever som strevde med tilknytning. Men de gode eksemplene som ble delt fra egen praksis senere i intervjuet, understreket at dette var noe også denne læreren hadde høy bevissthet rundt.

Lærerne påpekte gjentatte ganger behovet for rutiner, oversikt og trygghet i møte med elever med tilknytningsvansker. Dette inngikk som en del av lærernes strategi i måten de arbeidet med disse elevene. Behovet for at læreren var tidlig ute med å være i nærheten av disse elevene i oppstart av alle timer og avslutninger ble trukket frem. Dette handlet om å jobbe i forkant for å sikre tydelig og konkret hjelp. Lærerne fortalte om viktigheten av å hele tiden følge ekstra med disse elevene, slik at de gjorde det de skulle. Balansen mellom å være tett på samtidig som å la eleven jobbe selvstendig, var ikke alltid like lett. Lærerne fortalte om episoder hvor de opplevde og måtte fysisk sitte ved elevene, for at de skulle være utholdende, fokuserte og rolige. De utdypet at disse elevene hadde et stort behov for oppfølging i undervisningssituasjonen. I tillegg trakk de fram at for å forsterke motivasjonen og ønsket atferd, gjorde de ofte avtaler på forhånd. Eksempelvis hva de skulle ha på pulten eller hvordan de skulle forflytte seg ut i garderoben. Lærerne understreket at alle disse «avtalene» var viktige for at timen og dagen skulle forløpe best mulig. En lærer viste sin tydelighet og forutsigbarhet gjennom denne uttalelsen: «Mine rutiner og regler stå fast uansett».

4.3 Lærers og andres kompetanse

Lærerne viste gjennom sine sitater at de var involverte og engasjerte i sin samhandling med elevene. Uttalelsene fra lærerne viste at de var interesserte i å ta imot tilbakemeldinger fra kollegaer og ledelse, for å bedre egne ferdighetene i møte med disse elevene. Emosjonell modenhet og empati ble uttrykt gjennom gode holdninger hos lærerne. En av lærerne var

ærlig på at det hadde vært en endring i tankegangen fra å tenke «den vanskelige eleven» til å tenke «var er det som ligger bak denne atferden?». To av lærerne hadde tenkt en del: «Kan de ikke bare høre etter og ta seg sammen?» Videre kom det fram i intervjuene, at etter hvert som lærerne hadde tilegnet seg mer kompetanse på dette tema, var det lettere å møte de på en god måte. Lærerne uttrykte også en positiv holdning til å ta imot støtte fra andre instanser. En lærer uttrykte følgende:

Jeg har nok kjent mest på sympati etterhvert som jeg har lært mer om det. Før da jeg var yngre kunne jeg bli mer «Åh, den håpløse ungen der» Men etter hvert som jeg har lært mer så tenker jeg det er min jobb og gjøre det beste jeg kan og tilegne meg mer og mer kunnskap om det. Hva kan jeg gjøre? Hva jeg kan forstå? Hva kan jeg vite? Hva jeg kan gi?

Gjennom eksempler fortalte lærerne om sine forsøk på å prøve se bak handlingene og den uønskede atferden. I praksis kunne dette bety, at lærerne ved enkelte anledninger gikk unna eleven eller bevisst jobbet med egne følelsesregulering dette for å sikre at de var profesjonelle i sin yrkesutøvelse. Alle lærerne hadde ved enkelte anledninger benyttet seg av kollegaer som observatører i klasserommet. Bakgrunnen for dette var at lærerne ønsket seg tilbakemeldinger på hva som virket og hva de kunne forbedre i sitt arbeid med elever med tilknytningsvansker. Bruk av observasjon var videre noe som hadde god virkning på hele klasse miljøet. To av lærerne brukte bevisst både tankebok og hyppige elevsamtaler med den hensikt at elevene skulle komme med innspill på hvordan de opplevde læreren og læringsmiljøet. Lærerne anså slike verktøy som verdifulle og nyttige.

En lærer uttalte at det hadde vært ønskelig at dette var et tema på lærerutdanningen fordi det ville gjort det lettere å møte disse elevene. De to andre lærerne bekreftet også at de ikke hadde inngående kunnskap om tema fra sin profesjonsutdanning. De fortalte at de hadde tilegnet seg kunnskap om denne elevgruppen gjennom egen praksis over flere år. Lærerne uttrykte et sterkt ønske om å forstå alle sine elever. De var bevisste på at manglende opplæring i dette tema, førte til at de opplevde spørsmål og utfordringer i forhold til å forstå elevens vanske. Lærerne trakk også fram at elever med tilknytningsvansker kunne vise et atferdsmønster, både utagerende og tilbaketrukket, for å oppnå oppmerksomhet i

klasserommet. Flere lærere kom inn på at de hadde kjennskap til andre diagnoser og utfordringer som for eksempel autisme og ADHD, men de hadde problemer å vite hva som var typisk for elever med tilknytningsvansker og hva som var deres spesielle utfordringer. Lærerne opplevde det som tungt og frustrerende å være godt involvert, men allikevel ikke alltid skjønne «hva dette var» og hvordan forstå denne atferden. Sitat viste et generelt ønske om mer utdypende kunnskap og opplæring om tilknytning og elever som viser tendenser til tilknytningsvansker. Benevnelser som: de stille og forsiktige, de utagerende, de usikre og de utrygge hadde de mer innsikt om gjennom profesjonsutdanning sin.

Alle lærerne uttrykte at de ofte brukte sine kollegaer og sin ledelse som støttespillere i møte med disse elevene. Allikevel kjente de noen ganger på fortvilelsen over følelsen over å stå alene i situasjonen. En uttalelse som kom i et intervju var: «Litt det her med maktesløshet: Hva kan jeg gjøre for å hjelpe denne ungen? For det er der vi ofte står som lærere, vi har lyst til å hjelpe alle.» Det at lærerne tidvis satt på mye informasjon om enkeltelevers utfordringer knyttet til tilknytning, følte tungt til tider. Dette ga seg uttrykk i fortvilelse over de ulike hjelpeapparatene og samarbeidspartnerne, som de ofte følte kom sent inni sakene. Ønsket om å hjelpe eleven var stort hos alle lærerne og derfor etterlyste de også kunnskap og støttespillere for å finne denne forståelsen og på denne måten få satt riktige tiltak. Den ene læreren svarte at det handlet om å prøve seg fram i møte med elever med tilknytningsvansker for det fantes ingen fasit. En annen lærer uttrykte:

Det jeg kunne tenkt meg er at det hadde vært mer fokus på det i skolen. Jeg har ikke vært på kurs eller sånt om dette tema. Kan hende det det kommer på en fagdag vi skal ha om psykiske utfordringer? Så det blir til at du erfarer det etter hvert selv. Det hadde vært greit å vite noe i forkant og ikke lære alt ting selv.

Flere utsagn fra lærerne gikk på at de ønsket seg en større ressurs til skolens helsesøster eller sosiallærer. Lærerne stilte seg underveis i intervjuet undrende til om de egentlig hadde den kompetansen som trengtes for å gi riktig hjelp og veiledning til elever med tilknytningsvansker. Lærerne trakk fram at dersom skolen hadde hatt en helsesøster som var mer til stede ville denne elevgruppen fått ytterligere hjelp. En lærer utdyper dette slik:

Er det her egentlig mitt ansvar og jobb? På et vis men er det samtidig riktig? Du føle noen ganger at du går over noen grenser i forhold til hva som egentlig er mitt ansvar i forhold til å hjelpe elevene? Vi er jo ikke psykologer.

4.4 Engasjement som koster

Etter hvert som lærernes fortellinger kom fra i samtalen, ønsket jeg å finne ut på hvilken måte dette berørte de personlig. Alle lærerne fortalte om følelsene av maktesløshet og mangelen på kontroll i møte med elever med tilknytningsvansker. Det å stå i ubehaget å ikke vite hva de skulle gjøre, opplevde lærerne som frustrerende. De fortalte om en hverdag, som til tider er preget av usikkerhet og uforutsigbarhet. Dette fordi de blant annet ikke alltid visste hva de kom til å møte i klasserommet av elevatferd. Dette førte til stress og ekstra tilrettelegging dersom dagsformen til den utrygge eleven tilsa det. Flexibilitet i møte med elever med tilknytningsvansker var et nøkkelord som ble gjentatt mange ganger i intervjuene. Alle lærerne uttalte at de følte fortvilelse, dersom en relasjon til en elev med tilknytningsvansker ble vanskelig for de vil så gjerne lykkes i forhold til denne elevgruppen også. Den ene læreren uttrykte bekymring over å ikke være ålreit nok som lærer, samtidig kjenne på følelsen av å ikke klare å hjelpe elevene. Lærerne uttrykte mange av de samme følelsene hos seg selv, når relasjonene til elever med tilknytningsvansker ble utfordret. Frustrasjon og fortvilelse ble trukket hyppigst fram av følelser. Under intervjuet viste lærerne mye engasjement og følelser noe som kom fram gjennom kroppsspråket og stemmeleiet. Ved flere anledninger under dette spørsmålet fikk informantene blanke øyne og var sterkt beveget i dialogene. Dette kom tydeligst fram da de beskrev en hverdag hvor de var redd for å ikke nå inn til disse elevene. Dette gjorde lærerne tidvis usikre og fortvilet noe som ofte førte til økt stress i skolehverdag.

Lærerne trakk fram at i møte med elever med tilknytningsvansker var det essensielt at de klarte å holde seg rolig og ikke la seg provosere og lærerne trakk fram at de brukte mye tid utenom egen undervisningstid, for å få denne gode kontakten og styrke relasjonen med elevene. Relasjonsbyggingen ble ofte gjort gjennom praktiske oppgaver. Lærerne kjente på at dette var elever som berørte dem sterkt og dette var noe de også kjente på kroppen. Lærerne uttrykte forståelse for at deres egne reaksjoner i møte med de utrygge elevene

påvirket sterkt hvordan samhandlingen ble. Lærerne uttrykte at elever som strever med tilknytning ofte kan være tålmodige i sin bruk av uhensiktsmessige atferd og derfor var dette tidkrevende prosesser. Viktigheten av å søke støtte og råd hos kollegaer var viktig for å bevare egen helse.

Lærerne trakk fram at den mest krevende tiden, var tiden før de satt på tilstrekkelig kunnskap om elevene. Lærerne sa det var vanskeligst å få til en god kontakt med elever med tilknytningsvansker i perioden hvor omstendighetene var uavklart. De tenkte da spesielt på elever, hvor det var grunn til å bekymre seg for at de ikke hadde det så godt på hjemmebane. En lærer sa:

I fjor høst trodde jeg det var noe med min væremåte som ble feil? Men så har jeg blitt mer kjent med han, og skjønt at det var andre og større ting som lå bak. Men det er klart at i starten prøvde jeg mye for å finne ut hva jeg kunne gjøre for at det skulle bli bedre. Jeg fikk veldig vondt av han og det var vanskelig å legge det vekk da jeg dro hjem.

Funn viste at alle lærerne hadde kjent på kroppen hva det vil så å være under krevende samspill med elever med tilknytningsvansker. De vurderte reaksjonene som skjedde i kroppen, som ganske like. Utsagn som «slitsomt, frustrerende og tærende» ble brukt. Lærernes utsagn over følelsen av manglende mestring i møte med elever med tilknytningsvansker, var noe som ble nevnt flere ganger i samtalene. Dette var noe som ga fysiske utslag i kroppen deres. En lærer utdypet det slik: «Du merker at du får vondt i nakken og skuldre og blir anspent. Kjenner at du får vondt i hodet, fordi det er litt uforutsigbart om det kommer til å skje noe, og det oppleves stressende.»

Lærerne ga uttrykk for at disse elevene ofte «kom inn under huden på dem» rent følelsesmessig og dette gjorde det vanskelig å legge jobben fra seg etter endt arbeidsdag.

4.5 Gode stunder også

Datamaterialet viste en rød tråd av personlig engasjement, nærhet og omsorg som essensielt i møte med elever med tilknytningsvansker. Det var påfallende å se hvordan kroppsspråket og ansiktsuttrykk endret seg betydelig da de fortalte om de gode stundene de hadde med disse elevene. Skuldrene til lærerne senket seg og smilene satt løst. Hele stemningen i rommet endret karakter. Lærerne uttrykte gode og positive følelser ovenfor disse elevene til tross for deres store utfordringer. To av lærerne sa at drivkraften i arbeidet deres, var nettopp det at de kunne være med på å utgjøre en forskjell for disse elevene. Det var dette som gjorde lærerjobben meningsfull uttalte lærerne.

Glede, lettelse og mestring var følelser lærerne trakk fram som sentrale i de situasjonene hvor samspillet var godt. Alle lærerne opplevde en bekreftelse på at de hadde «lest situasjonen og elevene rett» og dette var tilfredsstillende og motiverende for videre innsats. En lærer sa: «Følte at jeg ble godkjent, og da følte jeg at jeg hadde kommet et steg videre med relasjoner til den eleven». I forhold til hvordan de merket denne gode interaksjonen i samspillet, svarte lærerne at dette ga gode følelser og arbeidet i klasserommet gikk lettere. To av lærerne påpekte at deres væremåte raskt ble oppfattet av elevene, og dette var noe lærerne var bevisste på. Sitatene viste at lærerne opplevde det lettere å arbeide med disse elevene da de selv hadde lave skuldre og ro i kroppen. Lærerne brukte beskrivelser som at de var mer harmoniske og fornøyde som igjen ga seg utslag i en roligere og hyggeligere væremåte i møte med disse elevene. Utsagnet under fremhevet dette:

Det er klart det er mye lettere å jobbe. Når du har jobbet igjennom vanskelige ting og du ser det nytter. Selv om det er ei vanskelig oppgave, men den ga resultater, den harde jobbinga. Da blir jeg veldig glad og fornøyd når jeg kan få det til.

4.6 Utvikle gode livsstrategier

Lærerne viste med sine fortellinger hvordan de jobbet med at elever med tilknytningsvansker fikk grunnleggende kunnskap om seg selv og sin egen utvikling. Funn viste at opplegget i klasserommet hadde fokus på at elevene skulle bli kjent med sine egne ferdigheter og

positive egenskaper. Gjennom ulike tiltak som blant annet samtaler og bruk av læringspartner, fokuserte lærerne på hvordan elevene kunne ivareta og utvikle egen psykisk helse, samt øke egen trygghet.

Det var enighet blant lærerne om at elever med tilknytningsvansker skal møtes med tydelige forventninger og krav, da dette også er realitetene i voksenlivet. Lærerne uttrykte nødvendigheten av at elever med tilknytningsvansker må få en opplæring ut ifra sitt ståsted og at deres innlæring av ulike ferdigheter må skje integrert i skolehverdagen. Gjennom aktiviteter som gruppearbeid og felles framføringer, trakk lærerne fram hvordan elevene med tilknytningsvansker får ferdigheter innen samarbeid, sosial kompetanse samt sette ord på egne ønsker.

Å hjelpe elevene til å mestre livets utfordringer og bygge robuste mennesker, ble nevnt i intervjuene som en av lærernes viktigste oppgaver. Lærerne trakk fram gode eksempler på hvordan de jobbet konkret med å utvikle sosial kompetanse og gode kommunikasjonsevner. Å la elever med tilknytningsvansker gjøre praktiske oppgaver med jevnaldrende, var et eksempel lærerne trakk fram hvor elevene kan få øke sine samarbeidsferdigheter og muntlige ferdigheter. Videre trakk lærerne fram hvordan de bevisst benyttet jevnaldrende og voksne for å støtte elevene til å våge mer og igjen utfordre seg selv. En lærer synliggjør dette med:

Vi har kreative dager hvor vi ender med en forestilling hvor vi tenker hele mennesket. Noen synger, maler, danser, spiller og da velger de selv noe de er gode til. Da oppmuntres alle til å finne noe som du er god på å vise fram.

5. Drøfting

Herunder drøftes momenter fra de intervjuede lærerne opp imot aktuell teori presentert tidligere. Jeg har foretatt valg i forhold til hvor jeg diskuterer ulike momenter for å unngå å drøfte momentene gjentagende ganger, og av plasshensyn. De ulike temaene i oppgaven kunne med andre ord vært belyst på flere steder. Jeg drøfter dermed de ulike momentene der jeg opplever det mest hensiktsmessig for dynamikken i drøftingen.

De seks punktene i drøftingen har samme overskrifter og temaer som de presenterte funnene i kapittel 4.0. Jeg gjentar for oversiktens skyld problemstillingen:

Hvordan kan god relasjonskompetanse hos lærerne bidra til økt livsmestring hos elever som viser tegn til tilknytningsvansker?

Jeg bemerker at i drøftingen forholder jeg meg for ordens skyld, i stor grad til at lærerne er klar over at de har med elever med tilknytningsvansker å gjøre.

5.1 Identifisere og møte behov

Innledningsvis er det naturlig å se litt på lærernes mulighet til å faktisk identifisere barn med tilknytningsvansker. Dette kan være nyttig for å kunne skille mellom tilknytningsvansker og vansker som skyldes for eksempel sykdom eller skade (Stenstrup, 2015). I intervjuene ser en at lærerne opplever å mangle kompetanse rundt elever med tilknytningsvansker. De uttaler at de gjennom sin profesjonsutdanning har hørt om de stille, forsiktige elevene og de bråkete, utagerende elevene. Begrepet tilknytning benytter de ikke selv om alle lærerne til en viss grad kunne resonnerer seg fram til i hvert fall noe av hovedinnholdet. De la vekt på læreren som en voksen å komme til, en å stole på og en å søke til når eleven trenger trøst. Her kan vi se at lærerne ikke nevner behovet for at læreren interesserer seg for elevens behov, gleder

seg over, støtter utforskningen og læringen hos eleven. Det er sannsynligvis ikke det at de ikke vet noe om disse behovene, men de mangler, som de selv sier, kompetanse rundt både begrepet og egenart ved ulike tilknytningsstrategier. Det er derfor naturlig å tenke seg at deres mulighet til å identifisere tilknytningsvansker er noe begrenset. Dermed kan en også si at deres mulighet til å håndtere ulike strategier ved tilknytningsvansker kan være noe begrenset. Selv om lærerne har funnet frem til strategier som ofte fungerer ganske bra, vil det kunne være nyttig med mer spesifikk kunnskap. Dette for å hjelpe de aktuelle elever på best måte til livsmestring gjennom faglig og sosial utvikling. En kan si det kan være nyttig å i større grad kunne identifiserer «hvor skoen trykker» hos elevene. Det blir dermed viktig at lærere er klar over at de mangler kompetanse når slik er tilfelle (Spurkeland, 2011). Ved å nevne «de stille», «de utagerende» osv., antyder lærerne en identifikasjon av elever som strever med tilknytning. Selv om de ikke har tenkt akkurat i de baner identifiseres elevene med begreper som sammenfaller med begrepene Drugli (2012) bruker (punkt 2.2). Stenstrup (2015) påpeker at lærere ikke skal drive og diagnostisere hvorvidt en elev har tilknytningsvansker eller ei, da dette kun skal vurderes av sakkyndige. Imidlertid vil bedre innsikt om dette tema kunne føre til en bedre identifisering med den hensikt å kunne jobbe mer målrettet. Når du vet mer om hva slike vansker innebærer for en elev, vil det være enklere for læreren å se hvilken kompetanse som trengs i møte med elevgruppen. Det er nettopp dette Nordahl (2002) trekker frem når han snakker om at lærerne trenger å ha nødvendig kunnskap om, og forståelse for elevene dersom de skal møte deres behov. Når en empatisk lærer tilbringer mye tid sammen med en utrygg elev, kan det være et godt utgangspunkt for å identifisere de ulike behovene som eleven har (Cornelius-White, 2007). Lærerne sier de anvender mye tid utenom undervisningstid til å snakke med elever med tilknytningsvansker da dette ser ut til å avhjelpe og dempe vanskene deres. Unneland (2012) sier at dersom læreren viser interesse for elevens verden, vil eleven oppleve seg viktig og verdsatt. Gjennom at læreren investerer tid sammen med eleven vil en altså bedre evne å identifisere elevens behov og dermed gi tilpasset opplæring (Nordenbo, 2011). Sett i lys av systemteorien er elev og lærer aktører i et system der begge handler ut fra interaksjonen mellom dem (Ogden, 2000). Uttalelsene lærerne kommer med tyder på at de anser den daglige dialogen som helt avgjørende for å lykkes i møte med utrygge elever. Brandtzæg et al. (2016) påpeker at gjennom gode dialoger kan læreren få innsikt i «hvor skoen trykker» hos eleven. Lærernes innstilling til elevene har mye å si i denne dialogen, jamfør Barr (2011). Videre sier han at lærerne trenger å få til god kommunikasjon uten stress og avbrytelser. Datamaterialet viser at ved å gå inn i en aktiv dialog med elever med

tilknytningsvansker kan læringsresultater bedre seg og relasjonen styrkes. Dette er noe også Bergin & Bergin (2009) påpeker.

Å involvere seg i hva elevene er opptatt av og sier, er avgjørende for interaksjonen sier lærerne. Federici & Skaalvik, (2013) påpeker at denne type involvering legger grunnlag for en god relasjon. Ved å gjennomføre en slik aktiv dialog kan en altså bli klar over elevens behov og utfordringer (Nordahl, 2002). Det kan være et mål som lærer å ha slike faste møtepunkter med de utrygge elevene uttrykker lærerne. Lærerne nevner at på grunn av tidspress og alt som skal gjøres i løpet av en skoledag kan det være krevende å finne tid og rom for samtale. Allikevel ønsker lærerne å gjennomføre elevsamtaler, da de ser den virkningen gode relasjoner har.

Nordenbo (2011) sier at høy faglig kompetanse hos lærer i seg selv kan være relasjonsfremmende. Videre viser studier av Hattie (2009) at et sterkt faglig samarbeid mellom lærer og elev i seg selv kan være med å knytte kontakt mellom elev og lærer. Uttalelser fra lærerne viser at noen elever med tilknytningsvansker strever med å oppnå en god emosjonell kontakt med læreren. Drugli (2012) påpeker at elever med emosjonell avstand til læreren allikevel kan ha en god faglig dialog. Faktorer som mellommenneskelig kjemi og frykt for avvisning hos læreren, kan også virke inn på kontakten de utvikler (Bergin & Bergin, 2009). Uttalelser fra lærerne tyder på at de utrygge elevene kan ha sine grenser for hvor nær de ønsker å være læreren sin. De har identifisert at elever med tilknytningsvansker ofte trenger lang tid før de stoler på de voksne i skolen. Dette tillitsspørsmålet er noe Brandtzæg et al. (2016) bekrefter som essensielt. Disse elevene kan ofte ha vonde minner, hvor voksne har vært emosjonelt fjerne (Bergin & Bergin, 2009). Dermed må en læreren ved bruk av sin relasjonskompetanse over tid hjelpe eleven på en slik måte at tillit oppstår (Pianta et al., 2002). Bergin & Bergin (2009) sier det kreves mye tålmodighet for å få til en god kontakt med elever med tilknytningsvansker. Særlig gjelder dette en av de tre utrygge tilknytningsmønstrene. Elever med desorganisert tilknytning har nemlig tilegnet seg en mestringsstrategi, hvor de gjennom å ha kontroll selv, føler seg trygge (Zachrisson, 2010). I en klasseromssituasjon kan dette bety at disse elevene vil oppleve seg trygge, dersom de har en distanse til læreren (Bergin & Bergin, 2009). Uttalelser fra lærerne tyder på at i møte med disse elevene kreves en meget bevisst innsats for å få til en god relasjon. Lærerne sier at når de opptrer omsorgsfullt og støttende, utløser dette noen ganger en atferd full av

motsetninger. Episoder som oppstår i klasserommet, kan hos elever med desorganisert tilknytningsvanske aktivere vonde minner, slik at eleven kommer i alarmberedskap (Bergin & Bergin, 2009). Eksempler på slike situasjoner er en streng stemme eller en hånd på skulderen (Brandtzæg et al., 2016). Lærerne opplever således dette som vanskelig å forstå og eleven er vanskelig å nå fram til (Jacobsen, 2016). Allikevel bør læreren tilstrebe å finne ut hva som kan utløse slike reaksjoner hos eleven, slik at en kan hindre det i framtiden. En løsning på elevens villedende og kaotiske signaler, er ofte å vise ekte medfølelse og vilje til forståelse (Barr, 2010). Smith (2010) sier at disse barna ofte kjenner på stress og frykt, uten å ha noen utvei. Her vil det være en hensiktsmessig strategi å hjelpe eleven til å se løsninger (Spurkeland, 2011). Det fordrer at læreren i slike situasjoner, forstår eleven bedre enn eleven forstår seg selv (Drugli, 2012). Å forholde seg til disse elevene på en rolig og god måte, anser lærerne som helt nødvendig. Samtidig innser de at barn med desorganisert tilknytning har så stor vanske at lærerne ikke kan make å imøtekomme dem tilfredsstillende på egenhånd. Dette drøftes nærmere i punkt 5.3.

Interessen og engasjementet lærerne viser under intervjuet, kan tyde på at de opplever dette tilknytningstema veldig aktuelt og nyttig for sin hverdag. Underveis i intervjuet kommer de med kommentarer som viser at de gjerne vil vite mer om hva dette handler om. Noen av lærerne stiller seg undrende til at dette tema ikke har vært mer belyst under lærerutdanning. Videre stiller de seg spørrende ovenfor manglende kompetanseheving underveis i yrkesutøvelsen. I intervjuene kan vi se at lærerne har søkt hjelp og veiledning hos ledelse og kollegaer når de har følt at de har manglet kompetanse til å møte disse elevene. Kollegaveiledning trekker Nordahl (2002) fram som sentralt for å bringe fram ny innsikt gjennom refleksjon, og for å utvikle egen relasjonskompetanse. Lærerne sier at å samarbeide med kollegaer, har gitt de muligheten til å utveksle nyttige strategier og perspektiver i forhold til å arbeide med elever som viser tilknytningsvansker. Samtidig ser jeg ut i fra funnene, at det kan virke som om lærerne ytterligere trenger å øke sin kompetanse om dette tema for å kunne møte elevene med bedre tilpasset opplæring. Dette kan igjen øke elevenes muligheter for livsmestring. Å benytte seg av andre yrkesgrupper og samarbeidspartnere i møte med elever som utfordrer, sier Ogden (2001) kan være en god tilnærming som vil hjelpe læreren. Videre vil det være nyttig jamfør Nordahl (2002) at læreren søker å øke sin relasjonskompetanse gjennom å sette seg inn i relevant litteratur. Dersom lærerne skal styrke sine kunnskaper om elevers ulike utfordringer, vil bruk av felles samarbeidstid på skolen

være et hensiktsmessig tiltak (Werner & Håstein, 2010). Lærerens manglede kunnskap om tilknytning og tilknytningsvansker vil kunne føre til at elever ikke får den opplæringen de har behov for slik at sjansen for livsmestring reduseres (Jacobsen, 2016). Lærerne sier at de har måttet prøve seg fram i møte med elever med disse utfordringene. De har altså tilegnet seg kunnskaper om denne elevgruppen gjennom erfaring. En lærer uttrykker at «veien har blitt til etter hvert for det finnes ingen fasit». I møte med elever med tilknytningsvansker vil en slik strategi kunne bli noe tilfeldig, og kunne føre til at lærerne ikke greier å fange opp behov hos elevene, som er viktig for deres utvikling.

Lærerne identifiserer at det er viktig å opparbeide seg en god tillit hos elever med tilknytningsvansker, slik at de kommer i en «posisjon» hvor de kan fremme faglig og sosial læring (Nordahl, 2002). Å bli kjent med dem og kunne stille forventninger til dem sier Drugli (2012) er en tidkrevende prosess. Flere av disse barna stoler ikke på omgivelsene sine, fordi de ikke har blitt møtt på sine behov av nære omsorgspersoner tidligere (Bergin & Bergin, 2009). Dermed vil de kunne ha utfordringer med å stole også på læreren (Jacobsen, 2016). Lærerne uttrykker at de bruker mye tid og energi på å legge til rette for å skape trygghet for elevene. De er altså allerede inne på strategier som kan sies å bidra til trygg base og trygg havn, slik Brandtzæg et al., (2016) oppfordrer til i beskrivelsen av trygghets sirkelen. Det er særlig når det virkelig buttrer imot at behovet for relasjonskompetanse blir stort kan en si. Som vi ser av intervjuene er dette behovet allerede stort til tider siden stressrelaterte plager opptrer. Og som en av lærerne uttrykker: «vi trenger så å si hjelp til å hjelpe bedre». Altså trenger lærerne selv empowerment (dyktiggjøring) som Befring (2012) snakker om. Lærernes uttalelser tyder på at tillit mellom lærer og elev oppstår blant annet når eleven får positiv anerkjennelse, ikke bare av lærerne og andre elever, men av seg selv som et verdifullt og unikt menneske. Barn med tilknytningsvansker har, gjennom oppveksten, ofte manglet bekreftelser på sin verdi, manglet tilhørighet og beskyttelse noe som tar lang tid å rette opp (Bergin & Bergin, 2009). Lærerens tidsbruk i tillitsskapende aktiviteter ovenfor disse elevene bekrefter dette. Tillit er en av faktorene som må ligge til grunn for å sikre at læreren blir en trygg base for elevene (Brandtzæg et al., 2016). Lærere bør derfor tilstrebe og stadig være oppmerksomme på å styrke tillitsforholdet mellom seg og elevene. Lærere som klarer å etablere tillit hos elever med tilknytningsvansker, gjennom å være omsorgsfulle voksne, vil kunne være med på å endre deres samspillserfaringer (Danielsen, 2004). Danielsen (2004) trekker også fram at det

handler om å være «turning points» for elevene. Ved at lærerne blir en trygg base og havn, kan læreren være med på å snu en negativ utvikling. Dersom læreren klarer å sette i gang endringer hos elevene, ville dette påvirke elevenes relasjonsferdigheter i møte med andre mennesker, noe som vil øke deres livsmestring (Jacobsen, 2016).

SAMMENDRAG: IDENTIFISERE OG MØTE BEHOV

Lærerne som ble intervjuet, uttrykte mangler knyttet til relasjonskompetanse, noe som antagelig resulterer i redusert mulighet til å identifisere «hvor skoen trykker», og dermed redusert hjelpemulighet. Videre ville kunnskap om tilknytningsvansker gi mer spesifikke strategier. For å identifisere og å møte behov er det alltid nødvendig å bruke tid både i og utenfor undervisningstid til å snakke sammen. En empatisk lærer vil gjennom relasjonskompetanse kunne vise ekte interesse for eleven slik at denne føler seg viktig og verdsatt. Tidsbruk bør sees på som en avgjørende investering der en kan identifisere elevens behov og bli bedre i stand til å tilpasse opplæringen. Lærerens innstilling til både dialogen og til eleven avgjør hvor ofte elevsamtalene blir utført. En aktiv dialog bør være et mål siden det frembringer hva elevene er opptatt av og hvilke behov og utfordringer som råder. Høy faglig kompetanse og sterkt faglig samarbeid kan knytte emosjonell kontakt og tillit selv om en over lang tid må være stabil i samhandlingen. Eksempelvis elever med desorganisert tilknytning kan ha ekstra store utfordringer og forvirrende signaler. En meget bevisst innsats med ekte medfølelse, vilje til å forstå og kanskje ekstern hjelp, slik som Spesialisthelsetjenesten og helsesøster, vil kunne muliggjøre at læreren forstår eleven bedre enn vedkommende forstår seg selv. Kollegaveiledning i for eksempel felles samarbeidstid vil også kunne øke relasjonskompetanse gjennom økt selvinnsikt. Støtte fra ledelse og andre samarbeidspartnere kan ytterligere øke hjelpemulighetene ved for eksempel bedre tilpasset opplæring. Dermed vil en kunne ha mer målrettede strategier å arbeide etter fremfor den prøve- og feile kulturen flere føler de er i. Ved å opprette et godt tillitsforhold til elevene i en trygg base/havn- strategi, kommer en gjerne i «posisjon» til elevene hvor elevene blir hjulpet.

5.2 Trygghetsskapende tiltak

Zachrisson (2010) sier barn med tilknytningsvansker strever med å ha tillit til de voksne på grunn av tidligere erfaringer. Løsningen som blir presentert i datamaterialet er å gi barnet erfaringer på at læreren er trygg å komme til, slik at behov for omsorg og trøst møtes. Dette samsvarer med det å være en trygg base (Brandtzæg et al., 2016). Lærerne kan identifisere at det er ulike behov hos elever med tilknytningsvansker som sannsynligvis må dekkes på ulike måter. Lærerne påpeker at å være godt synlig og tilgjengelig i miljøet synes å være en faktor som er sentral. Eksempelvis nevnes det å benytte seg av faste møteplasser i skolegården, hvor elevene vet at de alltid finner en voksen ved behov. En velfungerende fadderordning i skoletiden, løfter de også fram som et trygghetsskapende tiltak. Ogden (2001) beskriver at det er de små bekræftelsene gjennom dagen av å føle seg sett og verdifull, samt fysiske og sosiale rammebetingelser, som vil være med å gi en følelse av trygghet og ivaretagelse. Ved å vise gjentatte ganger at læreren er oppmerksom på de ulike behovene som utrygge elever har, vil læreren etter hvert bli en mulig tilknytningsperson for elevene (Bergin & Bergin, 2009). Denne trygghetsetableringen uttrykker lærerne, tar lengre tid hos utrygge barn noe Smith (2006) forklarer med at disse elevene ofte trenger å endre sine mentale representasjoner og forventninger, dersom samhandlingen med voksne skal bli god. De behøver altså nye og gode erfaringer gjennom å bli møtt av omsorgsfulle og empatiske lærere (Barr, 2010). På denne måten kan nye bånd og erfaringer dannes (Jacobsen, 2016). Relasjonsarbeid oppleves av lærerne som krevende fordi det ofte handler om å «stå i det» over lang tid. Eksempelvis er det utfordrende å møte en avvisende eleven med empati over lengre tid (Barr, 2010). Dersom en lærere innehar kompetanse på hvorfor eleven har denne avvisende atferden, vil det sannsynligvis være lettere å fremstå som en trygg voksen som møter denne eleven med forståelse og empati over tid (Jacobsen, 2016). En lærer bekrefter noe av dette ved å si at det er lettere å jobbe med disse elevene nå, etter flere år med erfaring, fordi en lettere forstår hva som ligger bak atferden.

I en hektisk skolehverdag vil det være umulig å være like oppmerksom på alle elevene til enhver tid. Læreren må klare å se hele elevgruppen, samtidig som læreren er sensitiv ovenfor enkeltelever (Nordahl, 2002). Dette er en kompleks ferdighet som lærerne mestrer i varierende grad ut i fra sine ferdigheter innen klasseledelse (Ogden 2002). Dersom en lærer ikke klarer å fange opp en elevs signaler, vil dette kunne være med på å øke utfordringene

ytterligere. Jmfør relasjonell forståelsesmåte må elevens utfordringer sees i den konteksten eleven er i. Konteksten kan være en stor utrygghetsfaktor for eleven. Om læreren har kun en individuell forståelsesmåte vil en anta at alle årsaker ligger i eller hos eleven (Tangen, 2012). Dermed kan en lett overse sin egen rolle og konteksten for øvrig som årsak til ulik atferd hos eleven. Lærerens evne til å være oppmerksom på elevens signaler, blir betydningsfull i en relasjonell tilnærming (Tangen, 2012). I det daglige samværet, jmfør Brandtzæg et al., (2016) kan lærerne vedlikeholde tryggheten ved å formidle aksept og varme gjennom å spørre hvordan de har det og gi et anerkjennende blick og smil. Dersom læreren har en slik tilnærming til elevgruppen, kan det ifølge Jacobsen (2016) skape en opplevelse av en trygg havn, hvor elevene får gjenopptatt sin trygghet og bekreftet seg selv. Elevene vil gjennom emosjonell støtte fra læreren bedre være i stand til å gå inn i gode læringsprosesser (Federici & Skaalvik, 2013). Eleven har blitt dyktiggjort og det vil si har oppnådd empowerment.

I intervjuene sier lærerne at de gjenkjenner det trygghetssirkelen peker på, nemlig å være trygg og ivaretatt, før en er i stand til å utforske og ta imot læring (Jacobsen, 2016). Derimot vil en elev som ikke opplever å ha læreren som en trygg base og havn, sannsynligvis holde seg unna læreren dersom problemer oppstår (Bergin & Bergin, 2009). En lærer som ikke er varm og støttende, vil kunne bidra til økt avstand i forholdet til eleven noe, som igjen kan påvirke det øvrige samspillet i elevgruppen (Drugli, 2012). I Trygghetssirkelen er det ikke bare å være en trygg havn for elevene som er nødvendig får å øke deres livsmestring. Læreren må også søke å være en trygg base. I datamaterialet kommer det fram at lærerne ikke har hørt om begrepet trygg base, men at de har viss forståelse for hva dette innebærer. Lærerens rolle i forbindelse med trygg base er å være tydelig voksen og sørge for at elevene får struktur og grenser tilpasset deres evner og forutsetninger (Werner & Håstein, 2010). Gjennom detaljerte dags- og ukeplaner sørger lærerne for at klassene får oversikt og forutsigbarhet. Det tyder på at lærerne er flinke til å gi tydelige og konkrete beskjeder, gjerne med visuell støtte, for å sikre opprettholdelse av trygghet, noe som er i overensstemmelse med å drive god klasseledelse (Ogden, 2001). Trygghetssirkelen er altså et redskap med sirkelformet tankegang. Når eleven er trøstet, sett og forstått er han i stand til ny læring og utforskning. I samarbeid med lærer som base (trygg base) våger eleven å prøve nye strategier for å nå faglige og sosiale mål. Lærer er tett på og gleder seg med eleven, bekrefter, støtter osv. Når eleven så når sine grenser, eller mislykkes, er lærer fortsatt tett på, men nå som en havn (trygg havn). Nå er det altså omsorg, trøst og forsikringer som gjelder igjen. Etter hvert

er eleven trygg igjen og blir motivert til å prøve seg på ny. Nå er det kanskje med justerte målsettinger. Dermed har en gått full runde i Trygghetssirkelen, noe som en vil kunne gjøre om og om igjen ved behov.

I møte med enkelte elever vil det være nødvendig med ekstra tilrettelegging (Pianta, Stuhlman, Hamre, 2002). Eksempelvis trekker en lærer fram hvordan noen utrygge elever i forkant av et gruppearbeid, får konkretisert av læreren hvordan elevene skal trene på samarbeidsferdigheter. Elevene oppmuntres til å våge å delta i en mindre elevgruppe. Dersom elevene viser at de øver på disse ferdighetene og med dette har en utvikling, kan dette gi elevene en belønning. Lærerne sier de bruker dette i situasjoner hvor de ønsker å motivere elevene til å fremme positiv atferd. Bruk av belønning og gode avtaler kan gi ønsket effekt, dersom læreren er bevisst sin bruk av det (Ogden, 2000). Utfordringen noen ganger kan være at spesielle ordninger for enkelte elever kan føre til at andre elever synes det er urettferdig. Noen elever opplever at bruk av belønning for forventet atferd, blir en forskjellsbehandling. For dem kan «forventet atferd» være helt vanlig atferd. Elever som ikke har vansker, kan i slike tilfeller, føle på at læreren favoriserer enkelte elever. Videre kan elever som får spesielle ordninger i en klassen tildels bli holdt utenfor fellesskapet, dersom læreren ikke bevisst bruker sin relasjonskompetanse i forhold til inkludering (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Lærerne i intervjuene uttrykker at de må skape et godt klassemiljø preget av raushet hos elevene. Det kan synes som om en forklaring fra læreren til de andre elevene, hjelper dem til å forstå hvorfor noen trenger slike tilpassede belønninger. Samtidig må en passe på at det den voksne sier ikke blir stigmatiserende. Utfordringen ved å ta opp dette i en klasse, kan være at den eleven det gjelder kan føle seg uthengt og annerledes. Dette vil ikke være ønskelig eller heldig for denne elevens livsmestring. Samtidig vil det å lage «hemmelige avtaler» med elevene være problematisk fordi dette legger et stort ansvar på eleven i forhold til å holde det hemmelig. Å holde ordninger skjult på denne måten i et klasserom er krevende og nesten umulig, og kan kanskje føre til at elevens situasjon forverrer seg. Jeg forstår det slik at lærerne i studien, benytter seg av ulike belønningssystemer, slik som å spille spill eller ta en ekstra pause. Elever med tilknytningsvansker kan altså noen ganger motiveres gjennom belønning til å trene på sosial samhandling, som vil gi økt livsmestring. Dersom læreren i sin relasjonskompetanse har et bevisst forhold til å jobbe med sosial kompetanse, vil dette kunne virke positivt på hele klassen (Ogden, 2002).

Det kommer fram under intervjuene at lærerne har gode erfaringer med å bruke ulike signaler og tegn for å skape trygghet og forutsigbarhet. Eksempelvis kan dette handle om å sette en liten gjenstand på pulen, som indikerer at eleven ønsker en pause eller hjelp av læreren. Elever som er veldig utrygge kan streve med å rekke opp hånda i timen (Drugli, 2012). Ved å bruke slike gjenstander kan eleven få gitt uttrykk for behov før stressnivået stiger for mye. Slike tiltak kan være trygghetsskapende ved at læreren er tett på, tilgjengelig og omsorgsfull i klasserommet. Ut ifra emosjonsreguleringsteorien vil en utrygg elev fort overveldes av følelser og stress, dersom de opplever at læreren ikke møter deres behov (Wennerberg, 2011). Negative følelser vil hemme læringsprosesser og det vil være viktig at læreren er innstilt på å redusere engstelse og ubehag gjennom å få en god relasjon. En utfordring ved å bruke slike tegn og signaler, er at eleven kanskje ikke utfordres nok til å for eksempel å ta ordet i klassen. På sikt vil det være uheldig med tanke på å utvikle muntlige ferdigheter, samt å kunne hevde seg selv i ulike settinger som er viktig for livsmestring (Olsen & Traavik, 2010). Spesielle avtaler bør altså ikke være en «sovepute» uten noen plan for senere nyorientering. Læreren må gjennom sin relasjon til eleven prøve å inspirere eleven til å ta initiativ og gjøre aktiviteter som eleven i utgangspunktet ikke er så komfortabel med. Læreren oppgave blir å anerkjenne og styrke elevens selvoppfatning, slik at eleven får styrket sin autonomi (Brandtzæg et al., 2016). For å være en trygg base må læreren passe på eleven, glede seg over eleven, hjelpe eleven og glede seg over eleven (Brandtzæg et al., 2016).

Lærerne i intervjuene beskriver tiden hvor eleven sjekker ut om læreren er til å stole på, som ressurskrevende. Bergin & Bergin (2009) forklarer at elever med eksempelvis unnnvikende tilknytningsmønster har erfaringer med at det er tryggest og klare seg selv. Deres oppvekst har gitt de internaliserte tanker om at voksne ikke er omsorgsfulle og tilgjengelige. Dermed er det viktig at læreren over tid bygger en relasjon preget av varme og tilstedeværelse (Bergin & Bergin, 2009). Eleven trenger altså nye samspillserfaringer over tid for å bli trygg (Drugli, 2012). Barn med unnnvikende tilknytningsmønster kan holde avstand til voksne slik at det er problematisk å få en god relasjon (Zachrisson, 2010). Lærerne sier også at slik elevatferd fører til at en må avsette mye tid så eleven får erfaringer på at læreren er en trygg person. Dersom de ikke investerer denne tiden, kan det føre til at elevene får bekreftet sine dårlige erfaringer fra oppveksten. Det kan synes som om lærere fra intervjuene ser ulikt på hvor mye tid de skal bruke på elevene og hvor mye de skal involvere seg utenom

undervisningstid. I funnene er det en lærer som uttrykker at det er en del av jobben å få inngående kjennskap om enkelteleven, samtidig sier en annen lærer at det er begrenset hvor mye tid som kan avsettes til hver enkelt fordi en skal ta vare på hele klassen. Den samme læreren kommer med utsagn som tyder på at det er ønskelig at andre hjelpeinstanser trår til. Dessuten må læreren ta sin egen helse i betraktning gjennom hverdagen, siden de i perioder sliter med stressrelaterte plager.

I møte med barn som strever med tilknytning er gode rutiner noe som er med å gi oversikt og forutsigbarhet (Bergin & Bergin, 2009). Lærerne sier at de prøver å være tydelige klasseleder med fokus på regler og rutiner hvor de blant annet har faste aktiviteter de gjør hver dag. En rutine som trekkes fram hos lærerne er at de står i døra og håndhilser på elevene. Ved å håndhilse på hver elev bekrefter læreren eleven som individ, som ifølge Barr (2011) er med på å gi en grunnleggende følelse av tilhørighet. Følelsen av å ha et fellesskap med læreren samsvarer med Trygghets sirkelen hvor læreren er en trygg havn, hvor elevene kan få dekket noe av behovet for oppmerksomhet, nærhet og bekreftelse (Brandtzæg et al., 2016). Videre sier en av lærerne at klassen har rutine på å gjennomgå planen for dagen på morgenen, samt en gjennomgang av hver time når ny time starter. En slik gjennomgang av ulike læringsmål og arbeidsmåter vil oppleves oversiktlig og trygt for elever (Nordenbo, 2011). Utrygge elever kan ifølge Drugli (2012) streve med konsentrasjonen og glemme beskjeder som blir gitt. Ved at læreren gjennomgår hva som skal skje i løpet av dagen er de på en måte elevens «stedfortredende korteks», jamfør Brandtzæg et al., (2016). Oversikten og forutsigbarheten en oppnår ved en slik gjennomgang kan ifølge Drugli (2012) være med å dempe stresset enkelte utrygge elever kjenner på. Det er da snakk om slik som å holde oversikt over alt som skjer rundt seg, og samtidig få med seg alle beskjeder. Å lære seg å planlegge, samt skaffe seg en oversikt over hva som står ligger foran, vil være en nyttig livsstrategi og kompetanse å ta med seg videre i livet (Olsen & Traavik, 2010). Ved en slik gjennomgang av dagen og timene, skulle en tro at elevene ble møtt på behovet for oversikt og forutsigbarhet, altså at læreren er en trygg havn. Men i intervjuene kommer det fram, at de utrygge elevene ofte trenger beskjeder individuelt repetert, dersom de skal klare å følge klassens opplegg. Elevens dårlige dagsform eller manglende følelsesregulering kan, ifølge Bergin & Bergin (2009) være årsaken til at det er vanskelig å holde på oppmerksomhet og konsentrasjonen over tid. Lærerne løser denne problematikken ved å oftere gå bort til disse utrygge elevene. På en side kan det at en lærer gir en slik tett oppfølging være det som skal

til for at eleven faktisk når faglige og sosiale mål. Samtidig må læreren være oppmerksom på at en slik strategi også kan virke stigmatiserende (Tangen, 2012). Lærerne uttaler at det er en fin balansegang mellom det å la eleven jobbe selvstendig og å gi den faglige og emosjonelle støtten de ifølge Federici & Skaalvik (2013) behøver for at motivasjonen holdes oppe. Faren ved å være for tett på elevene, sier lærerne altså kan være at de blir uselvstendig i jobbingen sin, noe som vil være uheldig på sikt. Ved å jevnlig bekrefte disse elevene i løpet av dagen, gi tydelige beskjeder og trygge rammer, kan en støtte elever med tilknytningsvansker i å øve opp sin selvstendighet (Bergin & Bergin, 2009). Lærerens relasjonskompetanse med vekt på ferdigheter i klasseledelse, vil her være avgjørende for om læreren lykkes i å fange opp elevens behov på en slik måte at det blir minst mulig synlig for de andre i klassen, samtidig som læreren skal holde motivasjonen oppe hos eleven (Cornelius & White, 2016). Uttalelser fra lærerne kan tyde på at en slik type oppfølging kan virke kompensere for vanskene hos eleven, slik at eleven faktisk kan fungerer i klassefelleskapet, noe som vil øke sjansen for livsmestring og redusere sjansen for en negativ psykososial utvikling (Cornelius-White, 2016).

SAMMENDRAG: TRYGGHETSSKAPENDE TILTAK

Sentralt i trygghetsskapende tiltak er et tillitsforhold til elevene der en er en trygg base ved tilgjengelighet, trøst og omsorg gjennom fysiske og sosiale rammebetingelser. Dette kan være slik som faste møteplasser og fadderordninger. Relasjonskompetanse er nødvendig med langvarig innsats med forståelse og empati der elevens mentale representasjoner, tillit og forventning gradvis endres. Det er vesentlig at læreren har en relasjonell forståelsesmåte så en gjennom innsikt i konteksten eleven lever i, kan bidra til å gjenopprette trygghet og selvbekreftelse. Gjennom trygghets sirkelen ser en at en skal være varm, empatisk, støttende, anerkjennende og interessert. Slik legges det til rette for trygghet forut for å delta i læringsprosesser. Læreren trenger også å være en trygg havn, som en ser av trygghetssirkelen. Her har læreren oppnådd å styrke elevens trygghet så vedkommende er klar for utforskning og læring. Det kan være viktig med tydelig struktur, klare grenser, forutsigbarhet, konkrete beskjeder og forventninger. Som trygg base er læreren en som bryr seg, interesserer seg, bekrefter og gleder seg sammen med eleven. I tillegg må en tilstrebe individuelle tilpasninger. Alt dette kan man si er god klasseledelse. Konkrete tiltak kan være små grupper med individuelle mål om positiv atferd. Belønning i form av spill eller pauser

kan virke motiverende og nødvendig. Det er viktig å stimulere til et klassemiljø preget av raushet vedrørende spesielle avtaler. Å ha hemmelige avtaler som for eksempel en gjenstand på pulen eller et annet tegn kan skape trygghet. Emosjonsregulering vil være å kunne redusere engstelse og ubehag, slik at ikke spesialavtaler blir en «sovepute». Det å investere tid gir mulighet for å komme i «posisjon» med inngående kjennskap til eleven. Gode rutiner er trygghetsskapende og innebærer blant annet daglige aktiviteter som å håndhilse på hele klassen, noe som gir en opplevelse av tilhørighet og fellesskap. Videre er gjennomgang av dagens og timens noe som gir forutsigbarhet og trygghet og demper stress og usikkerhet. Elever med tilknytningsvansker trenger av og til ekstra tydelighet ved individuell repetering. Hyppige påminnelser kan virke stigmatiserende og føre til uselvstendighet, men kompenserer for vanskeligheter ved at eleven i større grad når faglige og sosiale mål som en deltager i klassefellesskapet.

5.3 Lærerens og andres kompetanse

Lærerne sier de ønsker seg en større helsesøsterressurs på skolen, som kan bistå de i å hjelpe elever med tilknytningsvansker ytterligere. Spesialisthelsetjenesten ble også nevnt flere ganger som et tiltak for å vurdere behov og gi oppfølging med samtaler. Lærerne har observert at noen av elevene ofte har det vondt og vanskelig og med stort behov for at voksne er varme og forståelsesfulle (Bergin & Bergin, 2009). Et økt samarbeid med helsesøster og spesialisthelsetjenesten kan styrke lærerens relasjonskompetanse ved større innsikt slik at læreren får en bedre dialog med de utrygge elevene (Nordahl, 2002). En lærer uttaler at dersom helsesøster skal kobles inn i samtale med elevene, bør dialogen mellom helsesøster og læreren fungere godt. Slik jeg tolker læreren her, handler dette om å bli informert om det som kommer fram i samtalen mellom elev og helsesøster. Årsaken til dette informasjonsbehovet hos læreren kan i hovedsak ligge i faglig og personlig interesse for eleven. Riktignok tolker jeg denne læreren til også å ha usikkerhet i egen rolle og en viss frykt for å få påpekt å ikke gjøre god nok jobb. Altså at vedkommende i en grad ønsker å beskytte seg selv i møte med helsesøster. En slik tankegang vil i så fall kunne resultere i at forebyggende tiltak kanskje ikke blir satt inn. Lærerens holdning vil dermed kunne føre til at elevenes læring og utvikling blir skadelidende (Tangen, 2012). Det er viktig at skolen jamfør

Werner & Håstein (2010) utvikler en kultur hvor personalet ser på de ulike samarbeidspartnere som en ressurs og ikke en trussel. Altså er det nødvendig med en ydmyk innstilling i tverrfaglig samarbeid. Helsesøster er en samarbeidspartner som innehar kompetanse som kan være et supplement for læreren (Drugli, 2012). Lærerne i intervjuene, synes noe uenige om hvordan helsesøster bør involveres i dette arbeidet. To lærere uttrykker lettelse ved at helsesøster er delaktig i skolehverdagen fordi hennes helsefaglige tilnærming vil kunne avdekke faktorer som læreren ikke har lagt merke til. Helsesøster kan også være viktig i forebyggende tiltak som kan øke sjansene for livsmestring. Jacobsen (2016) sier at skolen trenger å søke støtte hos andre fagfolk for å redusere omfanget av risikofaktorer, og styrke forhold som kan virke beskyttende i møte med elever med tilknytningsvansker. Uttalelsene til lærerne samstemmer med Werner & Håstein (2010) som betyr at tillit og respekt mellom skolens samarbeidspartnere er viktig. Videre sier Ogden (2001) det er viktig at lærerne opplever støtte og tillit fra ledelsen, og videre at ledelsen bør være villig til å stille med ekstra ressurser ved behov. Å ha en ledelse som er villig til å jobbe forebyggende i møte med elever med tilknytningsvansker, er et viktig tiltak i forhold til livsmestring (Jacobsen, 2016). Skoleledelsen kan eksempelvis sette av tid i lærernes planlagte samarbeidstid, hvor en gjennom å utveksle erfaringer kan se nye muligheter og alternativer. Avsatt tid kan for eksempel også benyttes til kursing fra eksterne hjelpetjenester noe som vil være med å trygge læreren i sin rolle (Jacobsen, 2016).

Uttalelser fra undersøkelsen viser at lærerne gjerne ønsker å vite mer om hva disse elevene strever med. En utfordring som kan komme ved for eksempel en diagnose, er at lærerne får en «merkelapp» på eleven som gjør at læreren ser etter karaktertrekk som bekrefter «merkelappen» (Skarpenes & Nilsen, 2014). Dersom en lærer generaliserer en elev på grunn av diagnose og annen kategorisering, kan læreren komme til å miste noe oppmerksomhet på elevens personlighet med styrker og muligheter (Tangen, 2012). En utfordring ved å ha en slik generell forståelsesmåte, kan altså være at lærerens tilrettelegging blir noe mangelfull fordi læreren blir opptatt av «merkelappen» (Tangen, 2012). Samtidig kan det å oppdatere seg i faglitteratur om et emne eller en diagnose, være nyttig for å kunne sette inn gode tiltak (Nordahl, 2002).

Lærerne trekker frem at de tidvis opplever å måtte handle annerledes enn forventet i møte med elever med tilknytningsvansker. En lærer sier at om en elev viser utagerende atferd ovenfor læreren, er det normalt at også læreren blir sint. Barr (2010) sier imidlertid at det er helt avgjørende for lærer-elev relasjonen at den voksne forholder seg behersket og møter den utagerende eleven med empati. Den voksne har ifølge Drugli (2012) definisjonsmakt over elevene. I dette ligger det at læreren besitter mer erfaring og kunnskap enn elevene. Altså bør lærerne strekke seg langt for å holde hodet «kaldt» når følelsene truer med å ta litt overhånd. Likevel vil det i et klasserom oppstå situasjoner hvor en lærer ikke alltid får til dette forstår jeg av de intervjuede lærerne. Voksne kan eksempelvis kjenne seg utfordret i møte med utagerende elever med stygg språkbruk (Ogden, 2001). Dersom læreren også svarer eleven respektløst tilbake vil den voksne sannsynligvis miste noe autoritet og posisjon hos elevene (Marzano, 2011). Dersom stabilitet uteblir kan elevene fort kjenne på utrygghet hvor uønsket atferd øker (Ogden, 2000). I praksis betyr dette jamfør Drugli (2012) at lærerne bør lufte frustrasjoner og søke støtte hos kollegaer i stedet. Slik holder de bedre fast i voksenrollen i møte med elever med tilknytningsvansker (Drugli, 2012). I tillegg ivaretar læreren sin profesjonalitet (Spurkeland, 2011). Lærerne påpeker støtte fra ledelse og andre kollegaer som viktig for å møte elever med tilknytningsvansker på en god måte. Werner & Håstein (2010) sier at kollegialt samarbeid er en nøkkelen til økt innsikt og forbedret praksis. Uttalelser to av lærerne kommer med tyder på at det kan være krevende å se seg selv utenfra samt utfordrende å endre væremåte i møte med elevene. Samtidig er det lettere å stå i utfordrende elev-lærer-relasjoner dersom de kan dele denne prosessen med andre lærere. To av lærernes praksis kan tyde på at de er i en skolekultur hvor det å meddele svakheter og feil, sees på som en mulighet til å komme videre. I et slikt miljø sier Spurkeland (2011) vil lærerne få styrket sin relasjonskompetanse, ved at de får konkret hjelp fra hverandre. Dette står i kontrast til det den siste læreren sier om at det er vanskelig å be andre kollegaer om hjelp. Tanker som: «hva er galt med meg som lærer», er noe av det som gjør det skremmende å snakke med kollegaer sier vedkommende. Den samme læreren sier videre at det noen ganger kan være hensiktsmessig at elevveilederen er den som har den sterkeste relasjon, dersom forholdet til læreren ble vanskelig. En slik strategi blir noe problematisk når Nordenbo (2011) sier at det er lærerens ansvar å ha en relasjon til alle elever for slik å kunne åpne for de muligheter og det potensialet som ligger i eleven. For elever med tilknytningsvansker kan manglende relasjon med læreren kunne føre til at de ikke får den opplæringen de har krav på. Sannsynligvis vil alle lærere en eller annen gang kjenne på følelsen av å ha et anstrengt forhold til barn med tilknytningsvansker, fordi disse barna ofte

krever noe ekstra av læreren (Drugli, 2012). Samtidig vil det ganske sikkert være noen i personalet på skolen, som ikke har et like spent forhold til denne eleven. Det vil være i tråd med Federici & Skaalvik (2013) at de voksne hjelper og utfyller hverandre i en slik situasjon. Altså bør en antagelig ikke være helt fastlåst angående hvem som jobber tettest på eleven. Lærerne kan her synes noe uenige om hvor viktig det er at læreren står nærmest eleven, eller om det like godt kan være en annen voksen på skolen. En kan si at det er fornuftig å tilstrebe at læreren står nærmest eleven, men at en jobber bevisst med relasjonen der dette ikke er tilfelle. Her vil lærerens relasjonskompetanse bli avgjørende for hvilken grad en lykkes.

SAMMENDRAG: LÆRERENS OG ANDRES KOMPETANSE

Noen ganger er det hensiktsmessig at læreren søker støtte hos for eksempel helsesøster eller spesialisthelsetjeneste. Det er en fordel at læreren er ydmyk og kompetansesøkende i tverrfaglig samarbeid og ser på samarbeidspartnere som en ressurs og ikke en trussel mot egen dyktighet. Samarbeidspartnere kan antagelig øke lærerens relasjonskompetanse ved økt innsikt. Det vil si å få avdekket helserelaterte forhold læreren kan ha oversett, samt bidra med forebyggende tiltak som kan øke elevens livsmestring. Dermed kan en i samarbeid redusere risikofaktorer og styrke beskyttende forhold for trygghetsopplevelse. En ledelse som stiller opp med ekstra ressurser ved for eksempel planlagt samarbeidstid med utveksling av erfaring, samt kursing, vil på sikt kunne øke lærerens relasjonskompetanse og dermed elevens livsmestringsmuligheter. Læreren må være bevisst på å se elevens unikheter, og ikke bare oppdage tegn som bekrefter en eventuell «merkelapp» i form av en diagnose. Det er nyttig at læreren selv setter seg inn i aktuell faglitteratur for å øke forståelse. Ved konfrontasjon med en elev må læreren i størst mulig grad bevare roen, vite at en har definisjonsmakt, og søke å redusere mulighet for en negativ trend i relasjonen. Kollegialt samarbeid er en av nøklene til å få «lufter» følelser, få økt innsikt og forbedret praksis. Å meddele svakheter og feil i kollegialt og tverrfaglig samarbeid, kan sees på som muligheter for å komme videre. Det kan være faglig problematisk om eksempelvis elevveileder står nærmest eleven relasjonsmessig. Allikevel når så er tilfelle, kan lærer bevisst og målrettet jobbe med lærer –elev relasjonen.

5.4 Engasjement som koster

Lærerne er enige om at elever som har det utfordrende hjemme, på grunn av eksempelvis omsorgssvikt, kan streve med å konsentrere seg i timen. Dette kan forklares med at tankene deres går til de der hjemme og det som er vanskelig (Drugli, 2012). Lærerne opplever det krevende å nesten hele tiden være en som må styre elevens oppmerksomhet og følelser. Gjennom å bekrefte følelsene til disse elevene, blir det riktignok enklere for dem å være konsentrert i timene. Jamfør Danielsen (2004) vil en lærer som kjenner sine elever godt, lettere kunne gi den støtten de har behov for. En lærer trekker fram at lærerjobben ikke handler om å være psykolog, men at en setter seg inn i og ser en sammenheng mellom det som skjer hjemme og på skolen. Dersom læreren mangler forståelse for at barnets utfordringer hjemme, kan påvirke skolehverdagen, kan dette jamfør Drugli (2012) føre til at læreren reagerer uhensiktsmessig på den atferden som eleven viser. Uttalelser lærerne kommer med tyder på at når lærer klarer å være oppmerksom på ulike signal hos sine elever, dempes det indre stresset og det vil bli lettere å konsentrere seg i timene. Bergin & Bergin (2009) skriver at utrygge elever kan streve med å forstå og tolke det som skjer i sosiale settinger, fordi de ikke har lært dette fra sine omsorgsgivere. Deres evne til å forstå hva som skjer i et kompleks samspill kan altså være noe begrenset, slik at misforståelser oppstår. Lærerne identifiserer noe av dette i møte med elever med tilknytningsvansker. Eksempelvis reflekterer de rundt viktigheten av å være fysisk og emosjonelt nær elever for å hindre eller fange opp misforståelser i ulike samspill. Dette oppleves tidvis vanskelig fordi noen elever signaliserer både at de ønsker nærhet og avstand på samme tid. Lærerne antyder de blir usikre, når de opplever at en elev reagerer motsatt av hva de forventer i en gitt situasjon. Det er ofte utfordrende å beholde roen i slike situasjoner. Killèn (2000) beskriver at et barn som har opplevd lite emosjonell og fysisk nærhet som barn, strever med å ta imot dette når de blir eldre. Det er altså ikke alltid lett å vite hva en man skal gjøre. Å signalisere ekte velvilje og omsorg gjennom rolig stemme og kroppsspråk kan ifølge Brandtzæg, et al. (2016) være en god tilnærming.

Et problem som kan oppstå er at lærere i en slik setting kan møte sine egne følelser og arbeidsmodeller, samtidig som de skal hjelpe elevene. En lærer med en trygg tilknytningsstil vil sannsynligvis ha kunnskap og arbeidsmodeller som gjør dem bedre i stand til hensiktsmessig tolkning av sosiale samhandlinger. Barr (2010) sier at å forstå hva barnet har

i seg av følelser og «bagasje» er avgjørende for å kunne tolke barnets motstridende signaler. Om læreren ikke forstår på grunn av egne personlige erfaringer, kan dette muligens føre til at elevens signaler blir misforstått eller oversett. Sett i lys av kriteriene som ligger til grunn for å få til en god relasjon til elever (punkt 2.4), er det altså vesentlig for en lærer å forstå egne emosjonelle reaksjoner i samspill med andre (Drugli, 2012). En løsning her vil være, sier Spurkeland (2011), å øve på å ha kontakt med egne følelser for på denne måten bedre å forstå og kontrollere egne reaksjoner i møte med andres følelser. Dersom læreren selv har et utrygt tilknytningsmønster fra oppveksten, kan en slik forståelse være en utfordring. Læreren kan da ovenfor de utrygge elevene representere noe uforutsigbart og utrygt, og bli utydelig i sin interaksjon med elevene. Dersom læreren ikke klarer å forstå et barns behov for hjelp, sier Drugli (2012) det er nødvendig at læreren er i stand til å søke støtte og hjelp fra andre. Det er altså viktig å kjenne grensene for egen kompetanse, slik at en faktisk tar nødvendige forholdsregler.

I intervjuene kommer det fram at lærerne tidvis opplever det vanskelig å legge fra seg jobben når de drar hjem. De sier elevene kommer «inn under huden» på dem. Lærerne utdyper dette videre med å si at å arbeide med elever hvor samspillet og etterspillet er krevende, sliter på kroppen og gir fysiske symptomer. Eksempelvis vond nakke, stive skuldre og hodepine. Dette beskriver de som typiske stressreaksjoner. Usikkerhet, fortvilelse, samt manglende mestringsfølelse, sier Brandtzæg et al. (2016) er vanlige reaksjoner hos lærere når relasjoner utfordres. Dette bekreftes av lærerne som påpeker at det å ikke vite hva som venter dem i møte med de utrygge elevene, oppleves som nettopp stress. Disse uttalelsene kan tyde på at lærerne ikke opplever å ha den kontrollen de ønsker og trenger i møte med elever med tilknytningsvansker. De uttrykker at de ikke har de gode løsningene og verktøyene som behøves, når samhandlingen er vanskelig. Utsagn fra lærerne tilsier også, slik Nordahl (2002) bekrefter, at personalgruppen med en ledelse som stiller opp, avgjør hvorvidt lærerne klarer å ivareta egen helse.

Lite kunnskap om tilknytningsteori, i møte med elever som har tilknytningsvansker, kan ifølge Drugli (2012) gi lærerne en følelse av maktesløshet. Dette er noe som kommer fram hos lærerne også når de sier at de ofte tenker tanker som: Er jeg ikke bra nok? Hva er feil med meg? Lærernes ord, samt deres tydelige følelser under intervjuet, tyder på at å møte utrygge elever på en god måte, krever både stor grad av tålmodighet og god tid. Å nå inn til

elever som strever med tilknytning, sier Brandtzæg, et al. (2016) er en prosess som krever sensitivitet og ekte engasjement. God relasjonskompetanse vil sannsynligvis kunne redusere lærerens stressopplevelse ved økt mestringsfølelse (Brandtzæg, et al., 2016).

Relasjonskompetanse hjelper de til en mer kontrollert strategi, som igjen vil komme elevene til nytte ved økt livsmestring gjennom bedret samarbeid med lærere.

SAMMENDRAG: ENGASJEMENT SOM KOSTER

At det koster lærerne noe å være engasjert er tydelig. De sier elever med tilknytningsvansker kan ha store konsentrasjonsvansker og tidvis forvirrende atferd. Det å hele tiden være tett på både fysisk og emosjonelt er utfordrende og krevende. Selv om en som lærer ikke skal være psykolog, må en allikevel prøve å sette seg inn i og forstå elevens situasjon for å nå faglige og sosiale mål. Dette innebærer både bakenforliggende årsaker, følelser og atferd. Å være tett på eleven kan hindre eller fange opp misforståelser, og øke mulighet til å tolke eventuelt motstridende signaler klokt. Ved å jobbe etter trygg base/havn strategi og emosjonsregulering vil en øke sjansen for en god relasjon til eleven. En annen «kostnad» for læreren er å forstå egne reaksjoner og emosjoner. Kanskje er det læreren som selv har en utrygg tilknytningsstil som møter «seg selv i døra» når de for eksempel avvises av eleven. Å beholde roen, forstå og kontrollere egne følelser er viktig for ikke å skade relasjonen til eleven. Om læreren ikke forstår elevens eller ens egne behov, må en tilstrebe å søke å hjelp hos kollegaer og andre samarbeidspartnere. Noe som ytterligere understreker at det tidvis koster å arbeide med elever med tilknytningsvansker, er de helseplager lærerne har i perioder. Dette er typiske stressrelaterte smerter, samt jevnlig etterspill med tanker og følelser. Ord som beskriver lærernes opplevelser er: maktesløshet, usikkerhet, fortvilelse og manglende mestringsfølelse. Å bygge en god relasjon med utrygge elever krever tålmodighet, god tid, sensitivitet og ekte engasjement. God relasjon vil kunne øke lærerens mulighet til å bevare egen helse, samt øke livsmestring hos elevene.

5.5 Gode stunder også

Sentralt i Trygghetssirkelen står lærerens evne til å glede seg sammen med elevene og dele gode opplevelser (Brandtzæg et al., 2016). Lærerne i undersøkelsen trekker frem at de gode stundene er selve drivkraften i arbeidet deres. De uttrykker at det å lykkes i samhandlingen med utrygge elever gir en sterk mestringsfølelse, glede og tilfredsstillelse. En kan si at de gode stundene gir både motivasjon og håp for fremtiden. Drugli (2012) sier elever med tilknytningsvansker ofte trenger mer oppfølging og støtte av læreren, noe som kan være med på å forklare lærernes sterke mestringsfølelse når de lykkes sammen med disse elevene. Det er verdt å påpeke at både lærer og elev deler denne mestring og glede. Altså er det ekstra hyggelig og motiverende når læreren med sin relasjonskompetanse, kommer i en nær og god dialog med elevene (Ogden, 2001). Slike stunder står i sterk kontrast til momentene i punkt 5.4, der relasjonen til de samme elevene kan gi helseplager. I intervjuene ser en denne kontrasten tydelig i kroppsspråk og stemmeleie. I de gode stundene, sier lærerne de opplever positiv bekreftelse på seg selv. Det handler mye om å ha lest situasjonen rett slik at de er med på å utgjøre en forskjell for de utrygge elevene. Gjennom bruk av lekpreget aktiviteter, sang og musikk legger lærerne opp til hyggelige opplevelser. Det uttrykkes at dette er noe som styrker både relasjonene og hele klasse miljøet. Dette samsvarer med Spurkeland (2011) som sier at å gjøre morsomme aktiviteter sammen, kan forsterke nærhet og vennskap. I lek og andre praktiske aktiviteter er det lettere å komme hverandre nær slik at lærer og elevrelasjonen styrkes sier Brandtzæg et al., (2016).

I intervjusituasjonen er det som nevnt påfallende hvordan lærerne hadde en tydelig endring i kroppsspråk og stemmeleie, når de kom inn på de gode stundene. I motsetning til det mer forknytte uttrykket ved å snakke om engasjement som koster, ble det plutselig smil og latter som preger intervjuet. Til tross for krevende samspill med elever med tilknytningsvansker, viser følelsene og uttalelser at de tross alt har mange gode følelser relatert til elevene. Lærernes uttalelser tyder på at de verdsetter disse øyeblikkene høyt, nettopp fordi de får være med på å utgjøre en forskjell. Lærerne synes selvfølgelig det er lettere å jobbe i slike perioder.

Lærerne sier at når de er rolige og harmoniske i sin væremåte ovenfor elever med tilknytningsvansker, fanges dette opp av elevene. Å jobbe med en utrygg elev kan nærmest gå av seg selv i «rolige» tider. Her ser en at læreren og eleven gjensidig påvirker hverandre, noe som fremhever den positive virkningen i den relasjonelle forståelsesmåten (Tangen, 2012). Ifølge Drugli (2012) er det lurt at læreren gjennom sin relasjonskompetanse vet å utnytte slike stille perioder. Slik at det ikke bare er i krevende tider en jobber med relasjonen. Dermed kan en oppleve å kunne være en trygg base eller havn etter som hvilke behov som er mest aktuelle (Jacobsen, 2016). Antagelig er det mest i rolige tider at læreren erfarer å være en trygg base for eleven. Nå er det ikke omsorg og trøst som kreves, men heller støtte og oppmuntring gjennom utforskning og nyorientering (Bergin & Bergin, 2009).

For å ivareta egen helse kan det synes som om det er viktig at læreren prioriterer å få til de gode opplevelsene med de utrygge elevene (Danielsen, 2004). Nordahl (2002) sier imidlertid dette kan være standhaftige elever som kan utfordre lærer-elev relasjonen. De kan altså være utholdende i innlærte uhensiktsmessige tanke- og handlemønstre (Drugli, 2012). Nordahl (2002) trekker frem at det også er et annet poeng ved at læreren gjennomfører hyggelige aktiviteter sammen elevene. Nemlig at læreren og eleven sammen kan se tilbake på gode minner, når relasjonen utfordres. Læreren vil dessuten gjennom slike hyggelige stunder sannsynligvis få muligheten til å oppdage evner og egenskaper hos eleven, som ellers kan være vanskelig å oppdage (Befring, 2012). Ved å opparbeide seg gode erfaringer sammen med elevene kan dette hjelpe læreren til bedre å holde fokus på sine arbeidsoppgaver, samt opprettholde godheten til elevene når relasjonen utfordres (Brandtzæg, et al. 2016). Samtidig kan det hende at det er enklere for utrygge elever å ta til seg lærerens atferd og verdier i gode stunder (Bergin & Bergin, 2009). Det vil igjen kunne føre til empowerment og økt livsmestring. Empowerment i skolehverdagen handler blant annet om ifølge Befring (2012) at læreren hjelper eleven til å ville og til å mestre å forflytte seg fra en uønsket situasjon til noe bedre. Bergin & Bergin (2009) understreker betydningen av at læreren har god relasjonskompetanse, slik at utrygge elever kan adoptere lærerens væremåte og verdier. En av lærerne trekker frem hvordan det å bevisstgjøre elevene i etterkant av for eksempel en god arbeidstime, kan være med å bevisstgjøre elevene på hvorfor det ble en fin time. En lærer som innehar kompetanse på å drive forebyggende klasseledelse, vil ifølge Ogden (2001) benytte seg av slike bevisstgjørende strategier.

SAMMENDRAG: GODE STUNDER OGSÅ

I sterk kontrast til de helseplager lærerne til tider opplever, står de gode stundene. Her finner lærerne bekreftelse, mestring, håp, motivasjon, tilfredsstillelse og glede i så stor grad at det oppleves som selve drivkraften i arbeidet. Opplevelsen av å ha «lest» situasjonen rett gjør at de utgjør en forskjell. Når elev og lærer lykkes sammen, er lekpregede aktiviteter, spill og musikk med på å forsterke vennskap slik at relasjonen blir nærmere og bedre. I tider med gode stunder går samarbeidet nærmest av seg selv idet elev og lærer gjensidig påvirker hverandre. Det at læreren er harmonisk og rolig, påvirker elevene til å være trygge og avslappet. Læreren har i rolige tider gode muligheter til å jobbe bevisst med relasjonen til elevene. Ved å være en trygg base kan en stimulere elevene til utforskning, læring og nyorientering. Selv om elevene kan være utholdende i uhensiktsmessige atferd er det viktig at læreren tilstreber å få til «gode stunder». Her kan en oppdage nye egenskaper hos eleven og bevare godheten i relasjonen. Eleven kan bevisstgjøres hensiktsmessige atferd, og ta til seg lærerens holdninger og strategier slik at empowerment og økt livsmestring skjer.

5.6 Utvikle gode livsstrategier

Mennesket er, jamfør Eide & Eide (1996), i et komplekst samspill med andre i et sosialt system av individer og arenaer. De handlingene som utføres påvirker og påvirkes gjensidig av andre som er i systemene (Pianta, et al., 2002). Lærerne i intervjuene er inne på noe av dette, når de sier at det er viktig at barna blir godt kjent med seg selv og at de utvikler gode ferdigheter i samhandling. Lærerne uttaler videre at elever med tilknytningsvansker ofte har en væremåte som er forstyrrende og ødeleggende for deres interaksjon med andre. Dette stemmer godt overens med Hart og Schwartz (2008) som sier barn med tilknytningsvansker ofte har utviklet uhensiktsmessige strategier i sosialt samspill. Disse uhensiktsmessige strategiene skyldes antagelig, som Zachrisson (2010) sier, de mentale representasjonene disse barna innehar. Som eksempel kan en nevne tillitsmangel, som fører til å trekke seg vekk eller utagere på ulike måter. I intervjuene uttrykker lærerne at de jobber med å bevisstgjøre elevene på hvordan deres atferd påvirker omgivelsene. En slik bevisstgjøring gjennomfører de ved å benytte læringspartner og elevsamtaler. Denne strategien støttes av Sabol & Pianta (2012) som sier at eleven bør bevisstgjøres både god og dårlige strategier. Slik kan deres arbeidsmodeller fornyes og føre til eventuelt endret atferd. Fokus på det

positive styrke elevens tro på seg selv, noe som Olsen & Traavik (2010) sier er viktig for gode livstrategier. I funnene kan vi se at lærerne bevisst bruker andre elever for å øke selvfølelse og samarbeidsevne hos utrygge elever. Dette kan være en hyggelig og positiv opplevelse for de fleste elevene i en klasse dersom klasse miljøet er inkluderende og godt (Ogden, 2001). Riktignok fordres det at læreren gjennom god klasseledelse aktivt legger til rette for gode relasjoner i klassen, slik at elevenes tilbakemeldinger blir positive og oppbyggende (Spurkeland, 2011). Lærerne sier at bruk av læringspartner er noe elevene verdsetter. Å arbeide med en læringspartner setter i gang prosesser som for eksempel økt samarbeid, bedre kommunikasjon og styrket tilhørighet. I intervjuene kommer det frem at ikke alle elever kan sitte sammen, siden tilbakemeldinger fra medelever også kan ha en uønsket effekt. Det er altså viktig at læreren har en viss innsikt i hva elevene faktisk sier til hverandre både i og utenfor skoletid (Nordahl, 2002). Det vil være for mye forlangt at lærerne kjenner til alt som foregår etter skoletid, slik som i sosiale medier eller annet. Allikevel kan en anta at læreren vil kunne identifisere utfordringer og problemer i samspill på skolen mellom noen elever. Slik kan en trolig unngå de mest uhensiktsmessige læringspartnere. Bergin & Bergin (2009) påpeker at elever med tilknytningsvansker ofte er usikre på sin verdi, fordi de ikke har blitt tilstrekkelig sett og bekreftet i barndommen. Ved bruk av læringspartner kan det tenkes at noen uttaler noe ufint til en utrygg elev. Konsekvensen av dette kan bli at den utrygge eleven opplever ytterligere usikkerhet på egen verdi, noe som vil være meget uheldig. Dermed kan en si at læringspartner kan benyttes hensiktsmessig i klasser preget av varme og respekt for den enkelte (Federici & Skaalvik, 2013). Tilbakemeldinger fra gode læringspartnere kan være med på å bevisstgjøre en utrygg elev på egne ferdigheter. I tillegg kan eleven bli gjort oppmerksom på kunnskaper og ferdigheter som trengs for å bedre samhandling (Ogden, 2001). Befring (2012) omtaler dette som å dyktiggjøre eleven gjennom å fokusere på elevens sterke sider, samtidig som eleven øker sin selvinnsett på svakere sider. Bruk av læringspartner som en strategi for å bevisstgjøre utrygge elever om deres muligheter og atferd, kan dermed bidra til økt livsmestring (Olsen & Traavik, 2010).

Lærerne i intervjuene benytter også elevsamtaler for å bevisstgjøre elevene hvilke ressurser og muligheter de har. Ved en slik elevstøttende atferd, kan læreren sette opp realistiske forventninger til eleven, samt at eleven oppdager egne sterke sider (Nordenbo, 2011). Å sette tydelige forventninger og relevante mål til elever med tilknytningsvansker, bør ifølge Barr

(2010) skje i etterkant av at lærerne har fått god kjennskap til elevens forutsetninger og muligheter. Tydelige forventninger er forøvrig noe også lærerne trekker fram som nødvendig i klasserommet. De begrunner det blant annet med at det er en forberedelse til voksenlivet. En elevsamtale kan også være med å fylle elevens behov for å være med å bestemme i eget liv (Deci & Ryan, 2000). Å gi elevene en grad av selvbestemmelse, og i det minste medbestemmelse, kan være med på å øke elevens motivasjon for å oppfylle lærerens forventninger. I tillegg vil det være ansvarliggjørende for eleven vedrørende egne utfordringer (Federici & Skaalvik, 2013). I en slik sammenheng vil læreren i kraft av å være den voksne, inneha mer kunnskap om hvilke faglige og emosjonell ferdigheter som er nødvendig i et livsmestringsperspektiv for eleven (definisjonsmakt) (Olsen & Traavik, 2010). Læreren må finne balansen mellom å involvere eleven, og å sikre at eleven har et tilfredsstillende læringsutbytte (Nordahl, 2002). I intervjuene kommer det fram at det enkelte ganger kan være vanskelig å sette individuelle mål, som utfordrer elevene til å flytte grenser. Dersom eleven er med å sette opp egne mål, blir det viktig at læreren kjenner eleven godt slik at målene blir tilpasset riktig nivå (Federici & Skaalvik, 2013). Her kan lærer være en trygg base som støtter eleven i læring og utforskning for å nå ulike mål (Brandtzæg et al., 2016). Utfordringen kan bli at de faglig og sosiale målene som settes i elevsamtalen, blir urealistiske med tanke på elevens evner og forutsetninger (Drugli, 2012). Barr (2010) sier manglende kunnskap om eleven kan svekke mestringsfølelse og læringsutbytte, som igjen kan føre til mistriivsel. Skulle dette skje må lærer være en trygg havn med nødvendig trøst og omsorg, mens man samarbeider om nye realistiske mål (Brandtzæg et al., 2016). Siden lærer-elev relasjonen er et asymmetrisk forhold, har læreren det største ansvaret for å sette riktige læringsmål slik at eleven har en tilfredsstillende utvikling faglig og sosialt (Nordahl, 2002). Kanskje må en gå flere runder i trygghetssirkelen for å få justert målsetninger adekvat, med fleksibilitet nok til å ta ulike hensyn på dårlige dager eller ulike målsetninger.

I datamaterialet kommer det fram at det er viktig at elever med tilknytningsvansker får tilhørighet i en gruppe. Lærerne påpeker at å samarbeide med andre er sentralt for å utvikle gode livsstrategier. Denne oppfatningen deler Federici & Skaalvik (2013) som sier at elevenes opplevelse av tilhørighet i klassen er av stor betydning for samarbeid og trivsel. To av lærerne trekker fram hvordan de støtter de utrygge elevene ved framføringer og gruppearbeid, slik at de får styrket sine samarbeidsferdigheter. En lærer sier at dersom en utrygg elev ikke våger å ha sin framføring i klassen, kan denne eleven få lov til å ha

framlegget på en mindre gruppe. Jeg tolker dette dithen at læreren opplever det viktigst at eleven får prøvd seg og får vist sin kunnskap. Dermed prøver en først i trygge rammer. Senere kan eleven eventuelt øve på å holde framlegg for hele klassen. Den tredje læreren uttrykker å ha en praksis på at alle elevene har framlegg i klasserommet, men at læreren er med som støttespiller. Ved en slik strategi er det viktig at lærere forstår hvor ubehagelig en slik framføring kan være for utrygge barn (Bergin & Bergin, 2009). Jamfør Brandtzæg et al., (2016) kan en lærer som forlanger at utrygge elever skal ha framlegg i klassen, være med på å fremme høyt stress og en dårlig opplevelse. Dette vil på sikt kunne hindre utforskertrang og lærelyst (Drugli, 2012). I følge Trygghetssirkelen er det avgjørende at den voksne klarer å se barnets behov for støtte når det trenger en trygg base for å eventuelt utforske og å lære å ha fremføringer for klassen (Brandtzæg et al., 2016). Læreren må som nevnt være fleksibel og beherske balansegangen, eller vekslingen mellom base og havn (Brandtzæg et al., 2016).

Et tilbakevendende tema under intervjuene er at elever med tilknytningsvansker strever med å regulere seg selv og trenger mye hjelp til å organisere følelsene sine, noe som Bergin & Bergin (2009) også trekker frem. Lærernes uttalelser tyder både på at disse elevene både trenger hjelp til å samle seg til å gjøre ulike skoleoppgaver (trygg havn), samt støtte på å holde motivasjon og konsentrasjon oppe (trygg base). Brandtzæg et al. (2016) sier i tillegg at elever med tilknytningsvansker kan ha en svekket emosjonsregulering, fordi nervebanene i hjernen deres ikke har hatt en tilfredsstillende utvikling på grunn av dårlige erfaringer fra barndom. Antagelig har heller ikke disse elevene hatt gode rollemodeller, som har vist de hvordan de skal håndtere følelsene sine (Smith, 2006). Wennerberg (2011) trekker frem at det vil være nødvendig at læreren er en god rollemodell i hvordan regulere følelsene. I tillegg søke å hjelpe de i emosjonsreguleringen ved å være barnets «stedfortredende korteks» Wennerberg (2011). Den voksne bidrar altså med en ytre regulering av elevens følelser, som hjelper til, og lærer dem, å håndtere tanker og følelser på en bedre måte (Wennerberg, 2011). En av lærerne uttaler at å støtte elever gjennom ulike emosjoner, oppleves problematisk. Læreren klarer ikke å sette ord på hva som gjør at dette er vanskelig, men det er helt tydelig på kroppsspråk og stemmeleie underveis i intervjuet, at dette er utfordrende. Kanskje kan det være elevens utholdenhet i dårlige strategier som skaper problemer (Drugli, 2012). En lærer som ikke evner å være en god ytre regulering for barna, kan faktisk svekke barnets evne til å regulere seg selv (Bergin & Bergin, 2009). Læreren væremåte kan i slike situasjoner, føre til at eleven overveldes av stress og følelser, noe som vil vanskeliggjøre samhandling med

voksne og jevnaldrende (Sabol & Pianta, 2012). En ser altså at lærerens relasjonskompetanse, eller mangel på dette, kan spille en viktig rolle. Aktuelle stressmestringsøvelser som kan hjelpe ved sterke følelser, kan være å «telle rolig til ti», eller å ta en pause (Brandtzæg et al., 2016). Disse strategiene kan være nyttige livsmestringsstrategier videre.

SAMMENDRAG: UTVIKLE GODE LIVSTRATEGIER

Elever med tilknytningsvansker kan ha en forstyrrende, utagerende og ødeleggende oppførsel. For øvrig kan de også være tilbaketrukne. Læreren kan være med på å øke elevens livsmestring ved å påvirke til fornying av mentale representasjoner og dermed arbeidsmodeller. For å oppnå dette trenger læreren å hjelpe eleven bedre til å forstå seg selv og sin påvirkning på andre. Når elevene bevisstgjøres på hva de er gode på, styrkes troen på egne ferdigheter og muligheter. Dersom læreren gjennom god klasseledelse og relasjonskompetanse evner å unngå uhensiktsmessige læringspartnere er dette en strategi som kan gi økt empowerment gjennom bedre samarbeidsevne, god kommunikasjon og styrket tilhørighet. Elevsamtalen er også en strategi der en kan få god innsikt i elevenes forutsetninger, muligheter og forventninger. Det kan både være faglige, sosiale og emosjonelle ferdigheter og mål en kan samarbeide om, der eleven får en balansert mulighet til medbestemmelse som øker motivasjon, eierskap og selvinnsett. Lærer trenger å mestre det asymmetriske forholdet og sikre tilfredsstillende faglig og sosial utvikling. Et annet tiltak som kan benyttes er gruppearbeid. Her kan utrygge elever lettere oppleve tilhørighet, noe som er sentralt for samarbeid. En god tilnærming til fremføringer i klassen, er å få vist evner og kunnskap til en mindre gruppe siden ubehag, stress og utfordring ellers kan bli for store ved tilknytningsvansker. Ved å benytte tankegang fra trygghets sirkelen kan læreren skape en trygg nok ramme der lærelyst og utforskertrang er realistisk. Overveldende stress og følelser kan forstyrre elevens motivasjon, konsentrasjon og selvkontroll. Et par strategier kan være å «telle til ti» inni seg, eventuelt ta en pause, eller samtale, til følelsene blir mer dempet og helst avklart. Siden elever med tilknytningsvansker ofte har svekket emosjonsregulering, må læreren være forberedt på å være en «stedfortredende korteks» for elevene. Dette kan være utfordrende da utrygge elever, gjerne er utholdende i uhensiktsmessige strategier.

6. Konklusjon

I konklusjonen presenteres hvordan lærere ved hjelp av relasjonskompetanse kan bidra til økt livsmestring hos elever med tegn til tilknytningsvansker.

Lærerne uttrykte tidlig i intervjuene at de har mangler knyttet til relasjonskompetanse og tilknytningsvansker. I tillegg etterlyser de fokus på temaene både i grunnutdanning og på arbeidsplassen. Det som kanskje sterkest understreker mangel på kompetanse og mestringsmuligheter, er den frustrasjon og uforutsigbarhet som periodevis resulterer i stressrelaterte helseplager.

I begrepet relasjonskompetanse, ligger det at en trenger kunnskap for å utvikle relasjoner. Skal en hjelpe elever til bedre å forstå seg selv og sin påvirkning på andre, er det sentralt å ha innsikt i utrygge tilknytningsmønstre. I tillegg er det vesentlig at læreren har en relasjonell forståelsesmåte, siden konteksten elevene er i kan være en av problemene. En meget bevisst innsats i aktiv dialog, med ekte medfølelse og vilje til å forstå, kan ettersom relasjonen bedres frembringe problemområder. Dette muliggjør bedre tilpasset opplæring og med det økt sjanse for bedre livsmestring. Essensielt i relasjonen er å ha trygge rammer og strategier som bidrar til et godt tillitsforhold til elevene. En sentral trygghetsskapende strategi i denne oppgaven er å benytte seg av Trygghetssirkelens momenter på en fleksibel og vekslende måte. Ved å være vekselvis en trygg havn for trøst og omsorg, og en trygg base for støtte i utforskning og lærelyst, kan en stadig bidra til økt tillit og trygghet ettersom behovene endrer seg. Ved kontinuitet og stabilitet i dette vil en kunne komme i en posisjon hos elevene der elevene har sluppet læreren nærmere i relasjonen. Dermed har en oppnådd en situasjon der både lærer og elev kan lykkes i å nærme seg både felles og individuelle mål i større grad.

Det kan «koste» å arbeide tett på elever med tilknytningsvansker. Å bygge gode relasjoner er tar ofte lang tid og er ikke nødvendigvis lett. Ord som beskriver lærernes opplevelser er: maktesløshet, usikkerhet, fortvilelse og manglende mestringsfølelse. I tillegg kan det være krevende for lærere å arbeide med og forstå egne reaksjoner. Ved konfrontasjon med en elev må læreren i størst mulig grad bevare roen, vite at en har definisjonsmakt, og søke å redusere mulighet for en negativ trend i relasjonen. Siden elever med tilknytningsvansker ofte har svekket emosjonsregulering, må læreren være forberedt på å hjelpe de å regulere seg selv.

I god relasjonskompetanse ligger det at det er nødvendig å investere med langvarig innsats. Derav med innsikt, empati, tålmodighet, sensitivitet og ekte engasjement hvor elevens mentale representasjoner, tillit, forventning og arbeidsmodeller gradvis kan endres. Det er en fordel at læreren er ydmyk og kompetansesøkende i tverrfaglig samarbeid og ser på samarbeidspartnere som en ressurs og ikke en trussel mot egen dyktighet. En kan få avdekket helserelevante forhold, samt bidrag med forebyggende tiltak som kan øke elevens livsmestring. En ledelse som stiller opp med ekstra ressurser ved for eksempel planlagt samarbeidstid med utveksling av erfaring, samt kursing, vil på sikt kunne øke lærerens relasjonskompetanse og dermed elevens livsmestringsmuligheter. Kollegialt samarbeid er for øvrig en av nøklene til å få «luften» følelser, økt innsikt og forbedret praksis.

Det er flere relasjonsfremmende og trygghetsskapende strategier som kan tilpasses innad i hverdagen og i trygghetssirkelstrategien. Belønning i form av spill eller pauser, hemmelige avtaler, gjennomgang av dagens og timens plan, bruk av hensiktsmessig læringspartner, elevsamtaler og gruppearbeid. Slik kan en få god innsikt i elevenes forutsetninger, muligheter og forventninger. Eleven bør få en balansert mulighet til medbestemmelse, noe som øker motivasjon, eierskap og selvinnikt. Da er dette strategier som kan gi økt livsmestring gjennom bedre samarbeidsevne, god kommunikasjon og styrket tilhørighet.

I de mest vanskelige tidene med mye uhensiktsmessig atferd forteller de intervjuede lærerne hvor de virkelig jobber med utfordringene som foreligger. Det krever tidvis enorm innsats, og går tydeligvis på helsa løs. Det å hele tiden være tett på både fysisk og emosjonelt er utfordrende og krevende siden elevene kan være svært utholdende i uhensiktsmessige strategier. Lærerne endrer kroppsspråk totalt da de kommer inn på «de gode stundene»! Her ligger det gylne muligheter for å knytte relasjonelle bånd. Eleven er mer mottagelig for bevisstgjøring, holdninger og strategier slik at empowerment og økt livsmestring forekommer. I «de gode stundene» finner lærerne bekreftelse, mestring, håp, motivasjon, tilfredsstillelse og glede, i så stor grad at det oppleves som selve drivkraften i arbeidet. Når elev og lærer lykkes sammen, er lekpregede aktiviteter, spill og musikk med på å forsterke vennskap slik at relasjonen styrkes og økt livsmestring kan forventes.

Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2.utg.). Lund: Studentlitteratur.

Andersen, B. J.(2016). Informasjon om psykisk helse-et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257-270). Oslo: Universitetsforlaget.

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Bokförlaget Natur og Kultur.

Barr, J.J. (2010). The relationship between teachers`empathy and perceptions of school culture. *Education Studies*, 37 (3), 365-369.

<http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010.506342>

Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg. 33-57). Oslo: Cappelen Damm.

Berg, G. D. & Nes, K. (2010). Tilpasset opplæring som støtte til læring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 11-19). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21 (2), 141-170. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

Birch S.H. & Ladd, G.W. (1998). Children`s interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Development Psychology*, 34 (5), 934-946.

Bowlby, J. (2008). Tilknytning, tilknytningsmønstre og organisering af tilknytningserfaring. I R. Schwartz & S. Hart (Red.), *Fra interaktion til relation. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy* (1. utg.). København K: Hans Reizels Forlag.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Bru, E., C. Idsøe & K. Øverland (2016). Introduksjon Psykisk helse i skolen I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo. Universitetsforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.

<http://dx.doi.org/10.3102/003465430298563>

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 39-55). Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Danielsen, A. G. (2004). Hverdagens magi: En tilnærming til fenomenet resiliens som teoretisk ramme for pedagogisk praksis i skolen. I G. O. Hole & T. T. S. Sudmann (Red.), *Vitenskapsteoretiske refleksjoner: Essaysamling* (Rapport nr. 9, s. 43-73). Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for helse-og sosialfag. Hentet fra <https://archive.bora.hib.no/rest/bitstreams/2423/download>

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

Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2015). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28, 2015-2016). Oslo: Departementet.

Eide H. & Eide T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning og etikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. (2.utg.) Oslo: Fagbokforlaget.

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen-betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58-63.

Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis. Innføring i pedagogisk feltforskning*. Oslo: Fagbokforlaget.

-
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføringer i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2010). Skulefaga og tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 103-121). Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Hart, S. & Schwartz, R. (2008). *Fra interaksjon til relation. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holmberg, J. B. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker. Muligheter for alle*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker- hvordan læreren kan være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Killèn, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ludvigsen, S., et al. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (2015:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Marzano, R. (2011). Art and science of teaching / Classroom management: Whose job is it? *Educational Leadership*, 69(2), 85-86. Hentet fra <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct11/vol69/num02/Classroom-Management@-Whose-Job-Is-It%C2%A2.aspx>
- Mæhle, M. (2010). Familieterapi med de minste barna. I V. Moe & M.B. Hansen (Red). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør- fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2006). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 55-69). Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordenbo, S. E. (2011). Forskning i klasserumsledelse. *Kvan: Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 31(90), 17-31. Hentet fra <http://samples.pubhub.dk/9788790066970.pdf>

Nes, K. & Berg, G.D. (2010). Tilpasset opplæring som støtte til læring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring-støtte til læring*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

Ogden, T. (2000). *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akadmisk.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akadmisk. Olsen, C. (2014). Utvist fra skolen i tre dager: Når volden blir straffet istedenfor å bli forstått. *Bedre skole*, (4), 88-91. Hentet fra https://www.google.no/?gws_rd=ssl#q=utvist+fra+skolen+i+tre+dager

Olsen, C. (2014). Utvist fra skolen i tre dager- når volden blir straffet istedenfor å bli forstått. *Bedre skole*, 4, 88-91.

Olsen, M. I. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Teori og tiltak. Oslo: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2016). Hentes fra <https://lovdata.no/>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Powell B., Cooper G., Hoffman K. & Marvin B. (2014). *Trygghetssirkelen- en tilknytningsbasert intervensjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Pianta, R. C., Stuhlman, M.W. & Hamre, B. K. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2000(93), 91- 107.

Reindal, S. M. (2012). Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og teorier. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg. 92-106). Oslo: Cappelen Damm.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Sabol, T.J. & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
<http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

Skarpenes, O. & Nilsen A.C. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 10(3), 424-439

Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Smith, L. (2006). Bowlbys teori om barnets bånd og empiriske studier av tilknytning. I L.M. Gulbrandsen (Red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Stormark, K. M.(2010). Fysiologiske responssystemer for emosjonsregulering hos sped- og småbarn. I V. Moe & M.B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stenstrup, C. (2015). Story stem assessment profile-ssp. I R. Schwartz & S. Hart (Red.), *Barnet og dets relasjonelle miljø*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Valset: Oplandske Bokforlaget.

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg.) Oslo: Cappelen Damm.

Tanggaard, L & Brinkmann S. (2012) Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tangard (Red.). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s.17-44). Oslo: Gyldendal Akademisk

Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget.

Verschueren, K. & Koomen, H.M.Y.(2012). Teacher-child relationship from attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.

<http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

Werner, S. & Håstein, H. (2010). Systematisk arbeid med tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 157-177). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Whelan, W. F. & Marvin, R. S. (2010) The circle of security: Metoder til bruk i fosterhjemsomsorgen. I V. Moe & M.B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wennerberg, T. (2011). *Vi er våre relasjoner. Om tilknytning, traumer og dissosiasjon*. Oslo: Arneberg Forlag.

Zachrisson, H. (2010). Tilknytning og psykisk helse hos sped- og småbarn. I V. Moe & M.B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1

Informasjonsbrev om undersøkelsen

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med en avsluttende masteroppgave. Mitt tema handler om hvordan lærere jobber med elever som har tilknytningsvansker og hva mener lærerne er nødvendig kompetanse i møte med disse elevene?» Undersøkelsen søker svar på hvordan lærere møter elever som har tilknytningsvansker og hvordan dette påvirker lærer-elevrelasjonen. Formålet med undersøkelsen er å få fram lærerens tanker og refleksjoner rundt det å opprette og ivareta relasjonen til elever med tilknytningsvansker. Målet er å bidra til økt kunnskap om hvordan læreren best mulig kan møte denne elevgruppen, samt skape interesse for å tilegne seg kunnskap om tema.

For å undersøke dette ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring med å jobbe med elever som har tilknytningsvansker. Jeg vil benytte meg av kvalitative intervju og det vil være et utvalg på fire lærere. Utvalgskriteriet som ligger til grunn er at læreren har kontaktlærerfunksjon

Jeg vil benytte meg av båndopptaker underveis og i tillegg ta notater. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enig om tid og sted. Det er frivillig å være med. Deltakerne har til enhver tid rett til å trekke seg fra intervjuet uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes ved prosjektets slutt. Prosjektet avsluttes mai/juni 2017.

Studien er ikke meldepliktig da hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i prosjektet. Datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte, eller via koblingsnøkkel.

Dersom det ikke registreres personopplysninger, vil prosjektet falle utenfor meldeplikten.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe undertegnede eller sende en e-post. Min veileder er Ann - Cathrin Faldet ved LUNA, Høgskolen i Hedmark.

Med vennlig hilsen

Anne Kristi Flermoen

Tlf: 91 68 49 25

E-mail: anne.kristi.Flermoen@loten.kommune.no

Vedlegg 2 (side 1 av 3)

Intervjuguide

Tema: Hvordan jobber lærere med elever som har tilknytningsvansker og hva mener lærerne er nødvendig kompetanse i møte med disse elevene?

Tilknytningsvansker handler om forskjellige former for utrygge tilknytningsmønstre som læreren kan møte hos elevene. Dette er utrygge og ambivalente mønstre. Tilknytningsatferden har som mål å sikre en omsorgspersons nærhet og omsorg.

Før intervjuet:

Litt om meg selv og hvorfor jeg ønsker dette studiet.

Anonymisering, konfidensialitet og informert samtykke.

Presentere diktafonen.

Minne om at det ikke skal komme fram personidentifiserende opplysninger under intervjuet.

Bakgrunnsopplysninger:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?

Har du jobbet på ulike skoler?

Hvilken annen jobberfaring har du?

Dersom noe fremstår som uklart for meg eller jeg trenger en mer utdypende forklaring er det greit om jeg tar kontakt i etterkant av intervjuet?

Tilknytningsvansker:

Tema er elever som viser tilknytningsvansker.

Er tilknytning et begrep som du kjenner til?

Hva legger du i begrepet tilknytning?

Har du hatt elever som har vist tilknytningsvansker?

Har du elever akkurat nå som har tilknytningsvansker?

I forbindelse med tilknytning er begrepet «trygg base» viktig. Hva gjør du for å være en «trygg base» for elevene?

Vedlegg 2 (side 2 av 3)

Læreren som tilknytningsperson

Kan du beskrive en hendelse hvor din relasjon til en elev med tilknytningsvansker, ble utfordret?

Hva gjorde denne opplevelsen med deg personlig?

Hvilke følelser kjente du på i denne situasjonen?

Hvordan håndterte du disse følelsene?

Delte du denne opplevelsen med noen?

Hvordan vil du beskrive at kroppen din reagerte?

Hvilke sider ved deg selv opplever du utfordres i møte med elever hvor relasjonen blir vanskelig?

Hvilken betydning tenker du at denne hendelsen hadde for ditt videre forhold til eleven?

Kan du beskrive en hendelse hvor din relasjon til en elev med tilknytningsvansker fungerte spesielt godt?

Hvordan opplevde du det?

Hva gjorde det med deg personlig?

Hvilke følelser kjente du på i denne situasjonen?

Hvordan vil du beskrive at kroppen din reagerte?

Hvilken betydning tenker du at denne hendelsen fikk for ditt videre forhold til eleven?

Noen barn med tilknytningsvansker vil avvise voksne som involverer seg. De tre vanlige avvsningsmåtene jeg har valgt å fokusere på er: tilbaketrekking/ taushet, stygg språkbruk og at eleven bare går fra deg. Har du opplevd det?

Hva gjorde du? Hva følte du? Hva tenkte du?

Noen barn med tilknytningsvansker blir veldig klengete/intense ovenfor voksne og vil ha mye nærhet og omsorg. Dette viser seg ved at de vil ha mye oppmerksomhet, de krever å bli sett og søker mye kontakt også som fysisk. Har du opplevd det?

Hva gjorde du? Hva følte du? Hva tenkte du? klasserommet?

Vedlegg 2 (side 3 av 3)

Kan du beskrive om det påvirker deg å vite at du har elever som har tilknytningsvansker i

Har du noen gang kjent på følelser som antipati og sympati ovenfor denne elevgruppen?

Lærer – elev-relasjonen

Hva legger du i en god lærer-elev-relasjon?

Hvilke relasjonelle ferdigheter tenker du er viktig i møte med elever som har tilknytningsvansker?

Kan du beskrive en elev som har tilknytningsvansker?

På skolen kan det lett oppstå episoder hvor barn føler seg utrygge og ubeskyttet. Hva gjør du konkret for å vise at du er tilgjengelig for barnet i slike situasjoner?

Elever vil innimellom behøve trøst og emosjonell støtte av læreren sin. Noen lærere opplever det vanskelig å trøste barnet igjennom en situasjon. Hva tenker du om det?

Lærere må ofte hjelpe barnet til å sette ord på det de føler eller det som er vanskelig. Er dette noe du har opplevd? Opplever du dette som greit å gjøre eller utfordrende?

På hvilken måte legger du til rette for å støtte elevens trang til å utforske verden, altså bli mer selvstendig?

Hva tenker du om at elevene skal være handlende og ha medbestemmelse i klasserommet, det vil si være aktør i eget liv?

Tilknytningsteori understreker betydningen av å kjenne på og dele positive følelser med barna. Har du eksempler på dette fra klasserommet?

Som lærere skal vi hjelpe med innlæring og støtte elevenes faglige utvikling. Barn med tilknytningsvansker kan ha vanskeligheter med å ta imot hjelp. Hva gjør du i forhold til denne problematikken?

Barn trenger lek og vi trenger alle glede og humor i hverdagen- hvordan jobber du med dette i klasserommet?

Avslutning:

Er det noe mer du avslutningsvis vil snakke om eller utdype?

Tusen takk for at du ville stille til intervju og dele dine tanker og erfaringer.

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien «Hvordan jobber lærere med elever med tilknytningsvansker», og er villig til å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og jeg kan når som helst trekke meg fra intervjuet. Jeg vet at alle data vil bli behandlet konfidensielt.

All data som blir innhentet vil bli anonymisert og intervjuopptak vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet. Prosjektet avsluttes i mai/juni 2017.

Jeg samtykker i å delta i undersøkelsen «Hvordan jobber lærere med elever med tilknytningsvansker».

Dato:

Sign.:

.....

Vedlegg 4 (side 1 av 2)



Ann-Cathrin Faldet
Institutt for humanistiske fag Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 20.03.2017

Vår ref: 52809 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52809	<i>Lærerens relasjonskompetanse i møte med elever som har tilknytningsvansker.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ann-Cathrin Faldet</i>
Student	<i>Anne Kristi Flermoen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

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

Vedlegg 4 (side 2 av 2)

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52809

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak