



Relasjonsbyggingens rolle

Hva gjør lærer og helsesykepleier i møte med barn med utfordrende atferd?

Cathrine Rustad

VID vitenskapelige høyskole

Oslo

Masteroppgave

Master i Helsefremmende relasjonsarbeid

Antall ord: 25970

Dato 16.mai 2022

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Skolen har store utfordringer i arbeidet med en stadig mer mangfoldig elevgruppe med ulike etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn. Ved siden av lærevansker er atferdsproblemer den største utfordringen i dagens skole. Elever med utfordrende atferd er den gruppen elever som er vanskeligst å inkludere i ordinære skoler. Arbeidet stiller store krav til den enkelte lærer, og til skolen som organisasjon og sosialt system. Barn med utfordrende atferd trenger anerkjennelse for sine følelser og livssituasjon.

Denne studiens hensikt er å sette søkelys på hvordan lærere og helsesykepleiere bygger relasjoner til barn med utagerende atferd. Studien ønsker å identifisere kunnskap om hva de voksne gjør som får barna til å føle seg trygge og ivaretatt.

Studien bygger på faglitteratur og aktuell forskning innen fagfeltet helsefremmende relasjonsarbeid, psykososialt arbeid, utfordrende atferd hos barn, kommunikasjon, og lærerens og helsesykepleiernes rolle i relasjonsbygging med barn som har utfordrende atferd.

Studien har et kvalitativt fenomenologisk design. Det ble gjennomført fokusgruppeintervjuer med lærere og helsesykepleiere i barneskolen. Analysen ble gjennomført ved hjelp av systematisk tekstkondensering.

Resultatene viste seg gjennom tre temaer, *relasjonsbygging, rammebetingelser og tverrfaglig samarbeid og refleksjon*. Deltagerne hadde flere strategier for å bygge relasjoner til barn med utfordrende atferd. Deltakerne hadde en genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner. De var opptatt av positiv forsterkning, og å anerkjenne barn med utfordrende atferd. De trakk frem at de var opptatt av «å se» elevene og undre seg og finne løsninger sammen. Tverrfaglig samarbeid ble trukket frem, og de så verdien av rom for refleksive diskusjonsfellesskap, både for de voksne sin del, men også for å beskytte barna i sårbare situasjoner.

Konklusjonen viser at barna trenger en skole som er tilpasset barna. En skole der de kan føle på faglig og sosial mestring fra første skoledag og hele skoleløpet. Barn med utfordrende atferd trenger lærere og helsesykepleiere som *benevner, bekrefter og undersøker* i møtet med barna. Det ser ut til at barna synes det er lettere å være på skolen når de har en trygg voksen de stoler på som møter dem med respekt, interesse og gode blikk. En tilpasset

skolehverdag med små grupper og alternativ skole kan gjøre dagen lettere for barn med utfordrende atferd. Lærerne og helsesykepleierne kan stå i vanskelige situasjoner med elever som har utfordrende atferd. Rammebetingelser som tid, rom og ressurser kan være et hinder til det beste for barnet. Tverrfaglig samarbeid, erfaringer og kunnskap kan gjøre relasjonsbyggingen lettere.

Nøkkelord:

lærer, helsesykepleier, barn og relasjonsbygging

Summary

Schools are facing great challenges working with an ever more diverse student group exhibiting differences in ethnic and socioeconomic background. Next to learning difficulties, behavioral problems make up the greatest challenge in today's schools. Pupils with behavioral challenges is the group of pupils that are the most challenging to include in ordinary school. It demands much of the individual teacher and of the school as organization and social system. Children with challenging behavior need their feelings and life situation recognized.

The purpose of the study is to shine a light on how teachers and health visitors build relations to children with behavioral challenges. It seeks to establish knowledge about what the grown-ups do that make the children feel safe and taken care of.

The study is based on scientific literature and recent research within the field of health promotion, psycho-social work, challenging behavior in children, communication, and the role of teacher and health visitor in building relations with children with behavioral challenges.

The study employs a qualitative, phenomenological design. Focus group interviews with teachers and health visitors in primary school were undertaken. The analysis was applied according to systematic text condensation.

Results manifested along three themes, *building relations*, *framework conditions*, and *transdisciplinary cooperation and reflection*. Participants had several strategies for building

relations with children with challenging behavior. Participants had a genuine respect, interest and intent towards making good relations. They considered positive reinforcement important and recognizing children with challenging behavior. They would highlight the importance of «seeing» the pupils, being open to wonder, and finding solutions together. Transdisciplinary cooperation was highlighted as well as seeing the value of spaces allowing for fellowships of reflexive discussion, benefitting the grown-ups, but also to protect children in vulnerable situations.

In conclusion, there is evidence that the children need a school that is adjusted to their needs. A school where they can feel they are able to master academic and social skills from the first day, and through the duration of their school career. Children with challenging behavior need teachers and health visitors that *give name to, confirm, and investigate* in their meetings with the children. Indications are that children experience being in school as easier when they have a confident grown-up that they trust and that meets them with respect, interest, and kind concern. A school routine that is adjusted with small groups and alternative schooling can make the day easier for children with challenging behavior. Framework conditions like time, space, and resources can be an obstacle to children's best interest. Transdisciplinary cooperation, experience, and knowledge can make building relations easier.

Keywords:

teacher, health visitor, children and relation building

Forord

Masteroppgaven er et resultat av faglig kunnskap og interesse. Vi lever i en tid preget av endringer i synet på barn og oppdragelse. I forskningen pekes det på hvor viktig det er å anerkjenne barnet på en måte slik at det opplever seg selv som verdifull. Viktige faglige bidrag kommer fra nyere forskning på spedbarnspsykologi og relasjonspsykologi. Her dokumenteres det at vi mennesker kommer til verden som relasjonsorienterte og meningsskapende helt fra fødselen av, og ikke som primitive skapninger som må sosialiseres og tuktes til å bli mennesker. Å møte barn som subjekt er vitalt for å legge grunnlag for

medmenneskelighet og konstruktive relasjoner både i skolen og andre arenaer. Gjennom mine erfaringer i arbeidslivet med barn på sykehus og barn i skolehelsetjenesten har jeg stått i mange situasjoner der barn er ekstra sårbare. Det har vært viktig for meg å bygge gode relasjoner ved å møte barnet med vennlige blikk, undring og refleksjon.

Gjennomføringen av masterprosjektet har vært en utviklende prosess, både faglig og personlig. Jeg er tryggere i relasjonsarbeidet med barna, nettopp på grunn av den faglige forankringen.

Jeg ønsker å rette en stor takk til deltakerne for verdifulle bidrag i intervjuene. Jeg har studert det de snakket om i ukesvis, og beundret måten de jobber med relasjoner.

Jeg vil takke veileder førstelektor, emerita, Eli Kvamme ved VID Vitenskapelige høyskole for gode tilbakemeldinger og mye tålmodighet og oppmuntring underveis i oppgaveskrivingen.

Jeg vil også rette en stor takk til kollegaene på arbeidsplassen min som har oppmuntret og vært tålmodige når jeg har vært opptatt med masterarbeidet. Takk til lederen min, Hilde Øverby, for at du hadde tro på meg og ga meg muligheten til å gjennomføre masterutdanningen.

En stor takk til familien min som har ventet tålmodig på at jeg skulle bli ferdig, og selvfølgelig en ekstra takk til William, alltid hjelpsom, tålmodig og klok i tilbakemeldingene.

Solbergelva, 15.mai 2022

Cathrine Rustad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Summary	IV
Forord	V
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring	3
1.4 Oppgavens oppbygging	4
2 Teori	4
2.1 Barn med utfordrende adferd	5
2.1.1 Anerkjennelse	6
2.2 Skolens rolle i psykososialt arbeid	8
2.2.1 Lærers rolle	10
2.2.2 Helsefremmende rolle	14
2.2.3 En skole for alle?	17
2.2.4 Tverrfaglig samarbeid i skolen og etikkrefleksjon	21
2.3 Helsefremmende relasjonsarbeid	24
2.3.1 Hvordan skapes gode relasjoner i praksis?	25
2.3.2 Kommunikasjon	28
2.3.4 Identitet og relasjonsarbeid	29
3 Metode	31
3.1 Vitenskapelig forståelsesramme	31
3.2 Kvalitativ metode	32
3.3 Forforståelse	34
3.4 Datainnsamling - fokusgruppeintervju	35
3.4.1 Strategisk utvalg	36
3.4.2 Gjennomføring av intervju og rekruttering	37
Gjennomføring	37
Rekruttering	38
3.5 Analyse av data	38
3.5.1 Analysens 4 faser	39
Trinn 1 overblikk	39
Trinn 2 Meningsfortetning	40
Trinn 3 Kondensering, fra kode til abstrahert meningsinnhold	41
Trinn 4 Sammenfatningen, re-kontekstualisering	43

Tabell 1	44
Tabell 2	44
3.6 Kvalitetskriterier for forskning	46
3.6.1 Forskningsetiske refleksjoner	46
3.6.1 Reliabilitet og validitet	47
4 Resultater	48
4.1 Relasjonsbygging	49
4.1.1 Gleden å være sammen med barn	49
4.1.2 Komme i posisjon	49
4.1.3 Lytte og undre seg og møte barnet med varme og forståelse	50
4.1.4 Tune seg inn	52
4.2 Rammebetingelser	54
4.2.1 Tid og egnet rom og sted i skolen	54
4.2.2 Trygghet i sin rolle	55
4.2.3 Deltagerne ønsket seg flere voksne på skolen	56
4.3 Tverrfaglig samarbeid og refleksjon	57
4.3.1 Samarbeid	58
4.3.2 Refleksjon og debriefing	58
5 Diskusjon	59
5.1 Anerkjennelse barn med utfordrende atferd	59
5.1.1 Genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner	60
5.1.2 Positiv forsterkning: at elevene får ros ved ønsket atferd	62
5.1.3 Prioritere relasjonen, tid til å snakke med og forholde seg aktivt til elevene	64
5.2 «Å se» elevene	67
5.3 Tverrfaglig samarbeid og etikkrefleksjon	71
5.3.1 Tverrfaglig samarbeid	71
5.3.2 Etikkrefleksjon	72
5.4 En skole for alle?	74
6 Konklusjon	77
Litteraturliste	80
Vedlegg 1 Intervjuguide	87
Vedlegg 2 Invitasjon	89
Vedlegg 3 Samtykkeskjema	91
Vedlegg 4 Godkjennelse fra NSD	94

1 Innledning

«Barn med utagerende atferd forteller at de er sinte utenpå, men de har det vondt inn i seg. De forteller at de har is rundt hjertet og trenger voksne som kan smelte isen, ikke gjøre den tykkere». (Forandringefabrikken, 2021).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når barn kjenner på vonde og vanskelige følelser kan de ifølge Sanner (2020) være frekke, de bråker, gjør slemme ting eller plager andre. Lærere blir slått, sparket, lugget og får gjenstander kastet etter seg. Denne oppførselen får mye oppmerksomhet. Denne adferden er et språk. De prøver å si fra at de har det vanskelig. De klarer ikke fortelle hva det er eller de har prøvd, men de har gitt opp (Sanner, 2020).

Skolen har store utfordringer i arbeidet med en stadig mer mangfoldig elevgruppe med ulike etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn. Ved siden av lærevansker er atferdsproblemer den største utfordringen i dagens skole. Noen elever er høyrøstede, spiller hverandre opp, eller forsøker å få medelever til å le. Andre er uhøflige og grove i munnen, eller har et stort behov for oppmerksomhet og gjør alt de kan for å komme i fokus. Andre elever er sinte og frustrerte og kommer raskt i konflikt og truer eller plager andre. Det hviler et stort ansvar på læreren, som er pliktig til å gi alle elever et opplæringstilbud som bidrar til positiv læring og utvikling (Ogden, 2022). Ogden (2022) definerer problematferd i skolen etter alvorlighetsgrad. Det er i første omgang undervisnings- og læringshemmende atferd, deretter er det norm og regelbrytende atferd og til sist alvorlige atferdsproblemer. Alvorlig atferdsproblemer viser seg som vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke i særlig grad av konsekvenser den utløser. Dette skaper problemer som må løses. Ofte blir det tettere samarbeid mellom hjemmet og skolen, samt at helsesykepleier, PPT og barneverntjenesten kan kobles på (Ogden, 2022, s. 14).

Elever med alvorlige adferdsproblemer utgjør en liten gruppe i skolen, samtidig som de står for en vesentlig del av problematferden og for utfordringene de ansatte møter. Norske tall tyder på at cirka 3% av hvert årskull har atferdsproblemer som tilfredsstillende diagnose krav til adferdsforstyrrelser. For noen barn starter problemene tidlig og fører til vansker i barnehage over skolestart, mens andre utvikler adferdsproblemer først når de kommer i ungdomsalder (Ogden, 2022, s. 205).

En lærer har alltid lederansvaret for sine elever, både faglig og sosialt. Det faglige er tydelig, men det sosiale handler mye om hvordan den enkelte lærer legger til rette for relasjoner og toleranse i klasserommet. Barn med utagerende atferd kan ha vanskeligheter med å følge spillereglene i klasserommet, som å sitte i ro, være stille og vente på tur (Heide & Sylte, 2021). Barn med utagerende atferd kan gå gjennom livet uten å finne ro og tilhørighet. Brutte relasjoner og ensomhet kan prege hele livet, og mange kan tidlig gå inn i dette mønsteret av utenforskap (Heide & Sylte, 2021).

Helsesykepleier i skolehelsetjenesten bidrar med å fremme barn og ungdoms egen helse ved å styrke deres evne til å se og mobilisere egne ressurser og styrker. Helsesykepleier samarbeider både med barnet, foreldre, skolen og andre yrkesgrupper. Helsesykepleier er en sentral aktør i kommunens folkehelsearbeid. Helsesykepleier har kunnskap om helsefremmende tiltak rettet mot individet, grupper og samfunnet. Helsesykepleier har en sentral rolle i å støtte og veilede barn, unge og voksne med spesielle behov for oppfølging på grunn av sykdom, funksjonsnedsettelse, omsorgssvikt eller risiko for omsorgssvikt. Det er en sterk anbefaling at det er etablert et samarbeid mellom skolen og helsesykepleier (Helsedirektoratet, 2017).

Da Forandringsfabrikken ble opprettet i 2004 ble det satt søkelys på barn og unges medbestemmelse og medvirkning i eget liv, hva som gjør en oppvekst trygg og hva som er viktig i møte med skole, barnevern og psykisk helsetjeneste. Det er innhentet kunnskap fra barn og unge, det de kaller barnevernproffene. Hovedsvarene har dannet grunnlaget i de

ulike fagutviklingsarbeidene MITT LIV, der fagfolk tar utgangspunkt i kunnskapen fra barn for å utvikle nye arbeidsmåter på sine felt (Forandringsfabrikken.no).

Når elevene har en god relasjon til læreren sin, helsesykepleier eller andre voksne på skolen, tør de kanskje å fortelle om vonde ting som skjer i livet deres. Barnevernproffene påpeker at kjærlighet er menneskevarme, og det å bli møtt med aksept og forståelse gjør det lettere for barna å være på skolen. Barn som sier at de har hatt en trygg voksen på skolen, har fått mer plass i hodet til læring (Forandringsfabrikken, 2021, s. 43).

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Elever med alvorlige adferdsproblemer utgjør en liten gruppe i skolen, samtidig som de står for en vesentlig del av problematferden og for utfordringene de ansatte møter (Ogden, 2022, s. 205). Elever med atferdsproblemer er den gruppen elever som har vist seg vanskeligst å inkludere i ordinære skoler. Arbeidet stiller store krav til den enkelte lærer, og til skolen som organisasjon og sosialt system. Funn fra Forandringsfabrikken viser at mange barn har møtt voksne som vil forstå. Når disse voksne er på skolen, er det lettere for barna å være der. Hva er det disse voksne gjør som skaper trygghet og varme i relasjonen?

Det er dette prosjektet vil prøve å belyse ved hjelp av følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere og helsesykepleiere i barneskolen bygge relasjoner til barn med utfordrende atferd?

For å undersøke denne problemstillingen stilles to forskningsspørsmål: 1) Hvilke erfaringer har lærere og helsesykepleiere i møte barn med utfordrende atferd, og 2) Hvordan erfarer lærere og helsesykepleiere rammebetingelsene for relasjonsarbeidet?

1.3 Begrepsavklaring

Utfordrende atferd, urolige barn, skoletrette elever, hyperaktive elever, elever uten impuls kontroll, problembarn og såkalte «verstinger», utagerende atferd, psykososiale vansker og problematferd. I teorien har det vært brukt mange benevnelser, og ingen av de er medisinske eller psykiatriske diagnoser. Ogden (2022) bruker problematferd om både

internaliserende og utagerende elevatferd, mens atferdsproblemer beskriver en mer avgrenset undergruppe av utagerende atferd. Ofte forekommer de sammen. Jeg har valgt å bruke utfordrende atferd fordi begrepet beskriver situasjonen lærer og helsesykepleier befinner seg i der og da. Barnet er så mye mer enn atferd, og jeg synes det er bra og skille mellom barnet og atferden. Lærere og helsesykepleiere blir utfordret av atferden, men kan ikke alltid vite hva atferden skyldes. Om det er bakgrunn og oppvekstmiljø eller noen underliggende vansker i eleven. Dårlig oppførsel og brudd på sosiale spilleregler kan forkomme hos alle. Den urolige eleven er ikke nødvendigvis urolig i alle situasjoner. Jeg har ikke laget noe skille mellom elever som har en atferds diagnose og elever som har utfordrende atferd av og til.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgavens struktur begynner med presentasjon av teori og forskning. Deretter presenteres oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv, metode og analyse, med eksempel på hvordan analysen ble gjennomført. Videre vil funn bli presentert, basert på transkripsjonene etter fokusgruppeintervjuer. I neste kapittel diskuteres studiens funn i lys av teoretisk bakgrunn og tidligere forskning og noe fra egen praksis. Oppgaven oppsummeres med refleksjon og konklusjon.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere faglitteratur, forskning og teoretiske perspektiv. Jeg vil presentere relevant forskning under de ulike temaene. Valg av teoretisk referanseramme har vært preget av min forforståelse av hva som kunne belyse problemstillingen på best måte.

2.1 Barn med utfordrende adferd

Hva vet vi om barn med utfordrende atferd? Elevere kan være i kraftig opposisjon til voksne, og enkelte går også løs på medelever og lærere. Ifølge Ogden (2022) kan alvorlige konflikter oppstå når lærere forsøker å stoppe utagerende adferd eller når elever føler seg presset av krav og forventninger som de hverken kan eller vil imøtekomme. Utagering forekommer særlig i ustrukturerte situasjoner som i frilek og friminutt. Det finnes også elever som holder seg for seg selv. Noen virker triste og ensomme og sier sjelden noe i timene. Andre er stille, men de gjør ingenting i timene enten fordi de har nok med sine egne tanker og bekymringer, eller fordi de ikke liker å bli fortalt hva de skal gjøre og fremstår som erklærte motstander av alt skolearbeid (Ogden, 2022).

På noen områder har normene for hva som er akseptabelt blitt romsligere eller mer utydelig. Dette gjelder for eksempel normer for språk og høflighet, men på noen områder trekkes grensene tydeligere enn noen gang. Det gjelder blant annet mot diskriminering, vold, trakassering og mobbing (Ogden, 2022).

Destruktiv eller alvorlig utfordrende atferd signaliserer ofte at eleven har en negativ selvforståelse etter kanskje lang tid med få eller ingen positive tilbakemeldinger (Stray & Wittek, 2014). Når lite motiverer kan veien være kort fra passiv resignasjon til aktiv utagering. Dette kan føre til en økt og fortsatt negativ respons fra omverdenen vil forsterke en allerede ond sirkel og kan gjøre et dårlig selvbilde dårligere. En lærer som kan styrke elevens selvbilde kan gi håp om at eleven utvikler konstruktive holdninger og en mer positiv sosial relasjon til andre. Læreren må jobbe for å etablere en god relasjon. Ifølge Stray og Wittek (2014) har urolige elever det til felles at de ofte har konsentrasjonsproblemer. De har lite trening i å være oppmerksomme over tid. De forholder seg ikke til instruksjoner, er urolig og impulsive, har vansker med å organisere seg og lar seg lett avlede. Dette er kjennetegn som kan ha mange likhetstrekk med, og som anvendes når man vil karakterisere elever med

ADHD-diagnose. Det er ikke utenkelig at barn har fått en diagnose på noe de ikke har (Stray & Wittek, 2014, s. 573).

Faldet og Nordahl (2017) har forsket på lærers vurdering av elevers sosiale tilpasning i en surveystudie med nesten 1900 lærere. De sammenlignet lærernes erfaringer med barn med ADHD, lærevansker, atferdsvansker uten diagnose og barn uten vansker. Resultatet viste at barn med *atferdsvansker uten diagnose*, har større vanskeligheter knyttet til sosial tilpasning enn de andre elevene. De hevder funnet kan ha sammenheng med lærernes forventinger til barna og lærerens toleransegrense for avvikende atferd (Faldet og Nordahl, 2017).

De påpeker også at det er lærere som definerer hva som er avvikende atferd i skolesammenheng fordi det er de som i praksis vurderer om en elevs atferd er avvikende eller normal. Videre har de funnet at skoler med dårlig organisering, løs struktur og lite tydelig klasseledelse har mer atferdsproblematikk enn skoler som har en felles forpliktende satsing, og som har tydelig ledelse i alle ledd (Faldet & Nordahl, 2017).

Dersom elevene fra første stund møter et godt sosialt og velorganisert læringsmiljø på skolen, vil dette ha positiv innvirkning på atferden – særlig for de elevene med «milde» atferdsproblemer ifølge Stray og Wittek (2014).

Når barna er trygge, kan det være større sjanse for at de tør å fortelle om det som er vanskelig til voksne de stoler på. Barna trenger å bli anerkjent.

2.1.1. Anerkjennelse

Barn med utagerende atferd trenger anerkjennelse for sine følelser og livssituasjon. De trenger å møte kjærlighet som også Schibbye beskriver som en form for anerkjennelse. Et uventet smil kan skape følelser av varme og en uventet, dypere glede i en annen person (Schibbye, 2012, s.265).

Anerkjennelse er helt sentralt og overordnet i dialektisk teori. Det er opprinnelig Hegels filosofiske begrep og har ingen enkel definisjon. Anerkjennelse betyr blant annet å se noe

om igjen. I gjensidig anerkjennelse forholder partene seg til hverandre som subjekter. Gjensidig anerkjennelse er nødvendig for at det fastlåste i en relasjon skal kunne endres (Schibbye, 2012, s.257). Anerkjennelse slik Schibbye bruker begrepet, innebærer at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske. Denne type anerkjennelse kaller Schibbye indre anerkjennelse. Indre anerkjennelse dreier seg om å se og verdsette det menneske den andre er, og hva han eller hun opplever i sitt innerste.

Anerkjennelse er bare mulig dersom individet har tilgang til sin egen subjektivitet og derfor har mulighet til å forstå den andres indre subjektive verden. Individets bevissthet blir til via en annens bevissthet. Å være anerkjennende innebærer at vi må fange opp den andres bevissthet og gi den tilbake som anerkjent av vår bevissthet (Schibbye, 2012, s.259).

Fenomenologien lærer oss at vi må utvikle en åpenhet for det vi ikke har sett. Lytting krever en mottagelighet til å bli beveget av barnet. Det er en aktiv prosess som krever at man er fokusert og konsentrert. Anerkjennelse skaper en stemning, en ramme, hvor barnet mer og mer er innforstått med at dets opplevelse gjelder uansett, og føler at selv de vanskeligste opplevelsene kan rommes i forholdet. Å være anerkjennende er ikke en tilstand, men en prosess som kan vare hele vårt faglige liv. Det krever en umiddelbar emosjonell tilstedeværelse og tilgjengelighet og samtidig en kontinuerlig overvåking og avgrensning av eget selv (Schibbye, 2012, s. 280).

Grimstæth et al. (2018) har tatt for seg resultatene fra en undersøkelse som er en del av forskningsprosjektet «Pedagogisk handlingskompetanse og utvikling av barns sosiale kompetanse». Det spørres etter hvilken handlingskompetanse lærerne opplever de har i arbeidet med barn og unges sosiale kompetanse og i møte med utfordrende atferd – og hva de ønsker økt kunnskap om. Det understrekes at de pedagogiske handlingene skal være basert på pedagogisk teori, og læreren skal tilstrebe utvikling av en god relasjon til barnet slik at de får de beste forutsetningene for faglig læring og utvikling av sosial og emosjonell

kompetanse. De pedagogiske handlingene er avgjørende i møte med utfordrende adferd. I studien har de undersøkt om lærere som tar videreutdanning og får ny kunnskap om adferdsvansker gradvis vil kunne utvikle ny og økt handlingskompetanse (Grimsæth et al. 2018).

Deltakerne i studien til Grimsæth et al. (2018) kommer med eksempler på hvordan de tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse gjennom bruk av små grupper. De bruker for eksempel rollespill og kommer med innspill, veileder og setter ord på det som skjer og hjelper til når det oppstår konflikter i klasserommet eller friminutt. Deltakerne brukte flere ulike programmer der læring av sosial kompetanse eller atferds regulering er sentralt. Likevel søker lærerne kunnskap for å utvikle sin pedagogiske handlingskompetanse. De søker etter konkrete løsninger i de ulike situasjonene der negativ atferd er fremtredende (Grimsæth et al., 2018).

Biesta (2014) beskriver pedagogisk dømmekraft som selve kjernen av det som skjer i klasserommet og i relasjonen mellom lærer og elev. Dømmekraften er basert på kunnskap og erfaring og legger grunn for lærerens pedagogiske handlinger. Grimsæth et al. (2018) trekker også frem utvikling av refleksive diskusjonsfellesskap. Kritisk refleksjon og diskusjon i fellesskap kan gi læreren en trygghet i egen praksis ved at det er en felles pedagogisk forståelse og handling knyttet til elevenes uforutsigbare atferd.

2.2 Skolens rolle i psykososialt arbeid

Denne masteroppgaven bygger på videreutdanningen i Psykososialt arbeid med barn og unge. I studieplanen til denne utdanning beskrives det psykososiale som en forståelse av:

«det menneskelige som formet av det sosiale i samfunn, kultur og historie, men samtidig bestående av det subjektive med egen viten og vilje. En psykososial forståelse av barn og unge vil romme dette paradokset: at vi er utsatt for samfunnets

og den sosiale ordens påvirkning, men at vi samtidig har mulighet og kraft til å påvirke den sosiale verden rundt oss».

Utdanningen er forankret i en helsefremmende tenkning og skal videreutvikle deltakernes evne og mulighet til å oppdage og styrke barn og unges egne evner og muligheter til å mestre livets utfordringer (VID, 2022).

Elevene tilbringer mange timer på skolen og SFO hver eneste skoledag året gjennom. De yngste elevene kommer på skolen før kl. åtte om morgenen og er der i 8-9 timer. Skolen er en viktig arena for både faglig og sosial utvikling. Skolemiljøet påvirker barn og ungdoms helse og livskvalitet. I Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, §9, heter det at «Alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring». Skolen skal ikke bare være en god plass å lære, men også en god plass å være (FHI, 2018, s. 37). Skolen gir økt kompetanse og utdanning, noe som igjen danner grunnlaget for videre utdanning, arbeid og deltakelse i samfunnet. Skolen gir også venner, fellesskap og følelse av tilhørighet. Dette er det grunnleggende som skolen skal tilby (FHI, 2018, s.15). Det neste avsnittet handler om det psykososiale miljøet i skolen.

Psykososiale utfordringer kan oppleves som veldig krevende og inngripende i personens selvbilde, integritet og tillit til omverdenen. Utøvere av relasjonsarbeid må derfor ha en forståelse for hva som kan stå på spill for mennesker med behov for helse- og sosialfaglige tjenester. Fagutøvere kan også oppleve utfordringer knyttet til involvering i relasjoner. Det kreves mot til å stå i relasjonelle utfordringer. Dersom man velger å gå utenom og unngår å ta tak i følelsene og det som er usnakket, kan relasjonen gå til grunne. Når man over tid velger relasjonell feighet, vil man over tid bli utydelig, uforutsigbar og miste tillitten (Spurkeland & Lysebo, 2016, s.77).

Med mye ansvar kan det være vanskelig å finne en balanse som fører til at utfordringer og mestring går hånd i hånd for lærerne. Mange nyutdannede opplever møtet med læreryrket

som utfordrende (Damsgaard,2013), og det knyttes til at teori og praksis ikke henger sammen. Dette kan skape en usikkerhet hos nyutdannede lærere når de står ovenfor dilemmaer som oppstår når velferdsstatens ambisjoner skal omsettes i praksis. Hollup og Holm (2015) har gjort undersøkelse blant nyutdannede som har valgt å slutte som lærere. Noen av de viktigste årsakene til at de sluttet som lærere var en fraværende ledelse, manglende veiledning og en utdanning som ikke forbereder godt nok til lærerrollen.

Tall fra Elevundersøkelsen 2021 viser at 5300 elever sier de blir mobbet av voksne på skolen. 55,7 prosent av disse svarer at den voksne sa sårende ord. 41,0 prosent svarer at den voksne fikk dem til å føle seg utenfor. Rundt 22 prosent av de som oppgir at de er mobbet av voksne rapporterer at den voksne slo, dyttet eller holdt en fast (Holterman, 2022).

Utdanning.no (2022) sin kartlegging av klager til alle landets Statsforvaltere i 2019 og 2020 viste at elevene ofte melder om at de både blir mobbet av voksne og medelever. I kartleggingen kom det fram at det var 230 meldinger til statsforvalterne om voksenkrenkelser i 2019 og 2020. I over halvparten av sakene var elevene særskilt sårbare, det vil si at de hadde en diagnose eller av andre grunner trenger ekstra oppfølging. Sakene handlet ofte om flere typer krenkelser, og dette var det som oftest ble nevnt: Elever som følte seg mislikt og forskjellsbehandlet, elever som var utsatt for fysiske krenkelser, ble holdt fast og lagt i gulvet, elever som ble uthengt foran andre, og i 50 av sakene førte krenkelsene til at elevene utviklet skolevegning og ikke torde å gå på skolen (Holterman & Vedvik, 2022).

2.2.1 Lærerens rolle

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet i samarbeid gjennomført en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen (Eriksen & Lyng, 2015). I forskningslitteraturen blir lærer–elev-relasjonen beskrevet som sentral for å forebygge mobbing og for å sikre elevers trygghet, mestringfølelse og trivsel. At relasjonsarbeid har positive konsekvenser for det psykososiale miljøet er godt dokumentert, og positive

relasjoner og støtte fra lærere er noen av de viktigste kjennetegnene på «sunne» skoler (Major et al., 2011). Gode relasjoner kan også være en beskyttelse mot psykiske helseplager, spesielt for sårbare elever. Hvordan læreren oppfører seg mot enkeltelever kan også bidra til å forme medelevenes syn på og oppførsel mot den enkelte elev (Drugli, 2012).

På alle skolene som ble studert i studien var det betydelig søkelys på relasjonen mellom lærer og elev i skolemiljøarbeidet. Begrunnelsene handlet i stor grad om at gode relasjoner er viktig både med tanke på forebygging, avdekking og håndtering av mobbing og krenkelser. De fleste skoleansatte la i intervjuene stor vekt på at gode relasjoner mellom lærer og elev først og fremst virker forebyggende. Gode relasjoner bidrar til å håndtere enkeltelevers følelser på en god måte før de eskaleres og går utover andre elever. En rektor sa at: «Man må bli flinkere til å vinne hjerter. På en trassig ungdomsskoleelev er det det som skal til». Andre lærere fortalte om hvordan det at de kjente elevene, så dem og behandlet dem med respekt, i seg selv fungerte som en demper på uro og mistrivsel. Lærernes kjennskap til elevene gir dem mulighet til å se tilløp til konflikter, og forebygge konflikter (Eriksen & Lyng, 2015).

Ifølge rapporten jobbet skolen aktivt med at alle elevene skulle «ha en voksenperson», altså en voksenperson på skolen de stolte på og kunne snakke med. Gode relasjoner mellom lærere og elever var viktig for å forebygge og håndtere uheldige relasjoner mellom elevene. Gjennom samtaler med elevene kom det fram at kontaktlærer ofte hadde vært helt sentral for å løse opp i problemer i miljøet, konflikter eller mobbesaker. Mange lærere ga inntrykk av at de vet mye om hva som skjer i elevenes liv også utenfor skolen, og at de var opptatt av å se «hele eleven» (Eriksen & Lyng, 2015, s.70).

Ifølge Brandtzæg et al. (2016) bidrar det til trygghet når barnet skjønner at de voksne forstår og kan forklare det som skjer, bedre enn barnet selv. Klokhet hos voksne handler om å balansere godhet med det å være større og sterkere enn barnet. Det dreier seg om å ta

ledelsen, ha kontroll og lage tydelige grenser og rammer, men uten å være skremmende eller krenke barnet (Brandtzæg et al., 2016, s.51).

Mye handler om at de voksne har relasjonelt mot. De voksne må tåle avvisning, men ikke gi opp relasjonen. Lærerne kan stå i svært krevende situasjoner med elever med utagerende atferd og det er eksempler på at lærere blir utsatt for vold og trusler. Det rapporteres at det er verst i barneskolene (Vik & Heimsæter, 2019). Det er en holdning og psykisk styrke og en vilje til å stå i det ubehagelige og ikke skygge unna. Det gjelder å knytte magefølelser, hjertet og hodet sammen. Da kan vi kanskje velge klokere. Hvordan gjør vi det, og hva kjennetegner de som er flinke til dette? Internasjonale undersøkelser viser at læring hos elever i stor grad er avhengig av lærerens relasjons-kompetanse. Det understrekes at tillitt og trygghet i relasjonen påvirker elevens læring (Spurkeland & Lysebo, s. 9, 2016).

Når en elev har utviklet en trygg tilknytning til læreren sin har læreren blitt en viktig person for eleven. Nettopp i dette ligger det mye kraft. Elevene vil da i større grad høre på læreren, være motivert for å lære av læreren og ikke minst tørre å spørre når han eller hun kjenner seg usikker eller er engstelig. Forskning på relasjonen mellom lærer og elev viser at det er læreren som er viktigste for elevenes læring og at læreren er den mest betydningsfulle faktoren i elevenes skolehverdag (Drugli, 2012). En studie om relasjonsarbeid i klasserommet viser at en god relasjon mellom lærer og elev bidrar til engasjement, utholdenhet, og oppmerksomhet og økt læring hos elevene (Bergin & Bergin, 2009). Konfliktfylte relasjoner mellom lærer og elev ser ut til å gjøre elevene mindre positive til å gå på skolen. I utredningen *Å høre til* (NOU 2015: 2) løftes det fram hvor avgjørende relasjonen kan være for sårbare elever (Brandtzæg et al., 2016, s. 28).

En studie fra New York om relasjonen mellom lærer og elev skriver om at skolehverdagen er full av krevende situasjoner som lett kan utløse frustrasjon og ubehag hos de voksne. De voksne vil overse og misforstå behov, og situasjoner oppstår hvor man må ta raske valg og prioritere noen elever fremfor andre. Studien viser blant annet at måten læreren ser og

forholder seg til en elev på, påvirker hvor godt denne eleven blir likt av de andre barna i klasserommet. Lærerens oppførsel overfor eleven har faktisk mer å si enn elevens egen atferd (Hamm & Hoffman, 2016).

I *Utdanningens vidunderlige risiko* argumenterer Biesta (2014) for at risiko må være sentralt i all pedagogisk handling, for å unngå at menneskene i utdanningsinstitusjonene behandles som mekaniske vesener. Skolen er mye mer enn en produksjonsprosess med faglig kunnskap som mål. Skole og utdanning dreier seg like mye om mellommenneskelig samspill, og har stor betydning for barns muligheter til å bli individer som kan inngå i sosialt forpliktende samarbeid (Biesta, 2014). I NOU 2015:8 *Fremtidens skole* understrekes det hvor viktig det er at «elevene tør å utfolde seg, og at de opplever kulturen og relasjonene til lærere og medelever som støttende og tillitsfulle». De siste årene har det blitt økt søkelys på fagspesifikk kompetanse, og testing i skolene vektlegges stadig mer. Visjonen for skolene vektlegger omsorg og relasjonskompetanse, men den faktiske utviklingen går i retning fagspesifikk målstyring og kompetanse (Biesta, 2014).

Håvard Tjora skrev i en kronikk i Dagbladet (2019) at arbeidet med relasjoner i skolen har vært en slags motpol til kravet om bedre prestasjoner. Skoledebatten har foregått langs to hovedlinjer, der den ene siden stort sett snakker om faglige ferdigheter, mer spesialiserte lærere og mer disiplin, mens den andre snakker om trivsel, ivaretagelse av de mindre teoriorienterte elevene, og relasjonen til læreren. Når læreryrket blir mer spesialisert, har læreren klassen sin i færre timer. Det er lite tid til å synliggjøre læreren som et menneske elevene kan komme til, og ha en god relasjon til (Tjora, 2019).

Fellesskapsfølelsen i klassen vektlegges for lite og her ligger muligheten til å redusere mobbing. Uansett vinkling på antimobbing, er relasjonsarbeid den mest sikre. Empatisk innlevelse i den andres opplevelse av krenkelse og sårbarhet, er den eneste effektive hindring mot mobbing og krenkelse (Eriksen & Lyng, 2015).

Dette sier noe om hvor sårbare elevene er i forhold til hvilken lærer de har og hvordan læreren bygger relasjoner – ikke minst på hvilken måte læreren står i krevende situasjoner i skolehverdagen. Klarer læreren og bevare roen og holde seg innenfor toleransevinduet sitt? Kan læreren være en positiv rollemodell og skape gode dager? Har læreren kontroll og tydelige grenser og rammer, uten å være skremmende eller krenke barnet?

2.2.2 Helseesykepleiers rolle

Skolehelsetjenesten er en del av kommunens forebyggende- og helsefremmende tjeneste. Den har som mål å støtte det enkelte barn i skolen til å oppnå best mulig fysisk og psykisk helse. Skolehelsetjenesten ønsker å bidra til at barn opplever trygghet og trivsel i skole og nærmiljø. Elever og foresatte kan når som helst ta kontakt i forbindelse med fysiske og psykiske plager. Barn som har spesielle behov, vil få tilbud om tettere oppfølging. De enkelte kommunene i landet har egne planer for skolehelsetjenesten, men de er alle forankret i Nasjonale retningslinjer for Helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Det er opptil hvert enkelt tjenestested hva de legger søkelys på utenom det. Dette avhenger av tid og ressurser og kompetansen til de enkelte (Helsedirektoratet, 2017).

Skolehelsetjenesten er avhengig av godt samarbeid med skolen for å lykkes med trivsels og helsefremmende arbeid. Faktorer som fremmer godt samarbeid, er at helseesykepleier blir kjent med personalet på skolen slik at de får kjennskap til hverandres arbeidsområder og kompetanse. Det er viktig å være tilgjengelig og være en del av fellesskapet og ha strukturerte møtepunkter (Haugland og Misvær, 2009).

I Nasjonal faglig retningslinje for Helsestasjon og skolehelsetjenesten (Helsedirektoratet, 2017) er det beskrevet i kapittel 5.1 at det er en sterk anbefaling om at skolehelsetjenesten bør ha et system-rettet samarbeid med skolen for å bidra til å sikre elevene et godt fysisk og psykososialt miljø. Der det ikke allerede er et etablert samarbeid med skolen, bør skolehelsetjenesten ta initiativ til et slikt samarbeid. Skolehelsetjenesten bør delta i skolens arbeid med å planlegge tiltak på universelt-, gruppe- og individnivå. Skolehelsetjenesten skal

også være sentral i det helsefremmende og forebyggende arbeidet med å sikre et godt psykososialt skolemiljø for alle elever, og skal ha et helhetlig blikk på kompetanse om helse, oppvekst og livskvalitet. I retningslinjene står det beskrevet at når skolehelsetjenesten er lett tilgjengelig på skolen, kan tjenesten avdekke problemer tidligere og nå frem til alle barn og unge uavhengig av sosial bakgrunn.

Rapporten *Et lag rundt eleven*, viser helsesykepleiernes betydning i skolen (NIFU, 2020). Prosjektet gjennomførte en randomisert, kontrollert studie, hvor fire skoler i hver av de 15 samarbeidskommunene ble valgt ut til å delta. Disse skolene fikk en økt helsesykepleierressurs som skulle brukes på 5. til 7. trinn. De øvrige skolene i den enkelte kommune ble fulgt opp som kontrollgruppe. 9000 norske elever har deltatt hvert år fra 2018 til 2020. Den økte ressursen skulle jobbe systemisk med skolene for å forbedre skolemiljøet og redusere mobbing og fravær. Det ble også undersøkt læringsutbytte ved å analysere elevenes resultater på nasjonale prøver.

Funn fra den kvalitative delen viser at helsesykepleiere spiller en særlig viktig rolle overfor elever som kommer i sårbare situasjoner. De bringer det helsefaglige blikket inn i skolen, og supplerer det pedagogiske blikket til lærere og andre ansatte. I tillegg til helsesykepleiernes faglige kompetanse verdsatte rektorer og lærere dem for å være en voksen med et annet perspektiv som kunne være involvert i å løse utfordringer blant elevene (NIFU, 2020).

Selv om helsesykepleierne i prosjektet har arbeidet med psykososialt miljø på gruppe- og skolenivå, fremstår særlig elevkontakt og oppfølging av enkeltelever som en vesentlig komponent i helsesykepleiernes bidrag til skolen. Flere fremhevet helsesykepleiers tilgjengelighet for enkeltelever som svært viktig. En samlet vurdering basert på funnene i studien er at helsesykepleier spiller en sentral rolle ved å bringe inn helsefaglige perspektiv i det flerfaglige samarbeidet, og at utførelsen gjøres best når det er god balanse mellom faglig autonomi og oppgaver som er del av et strukturert samarbeid. Flere understreker at den direkte kontakten med enkeltelever og grupper oppleves som en svært viktig del av

aktiviteten og den profesjonelle identiteten. Helsesykepleiere er travle og etterspurte ved skolene, og det i seg selv kan tolkes som et tegn på at de er en viktig yrkesgruppe å ha i skolen. Videre representerer rollen «noe annet» i skolekonteksten og helsesykepleiere har taushetsplikt.

Helsesykepleierne i studien la vekt på autonomi som viktig, samt det å være en voksen som var lett tilgjengelig. De ønsket også å tilpasse sin rolle basert på elevenes behov og ønsker.

I Norge understreker nye nasjonale retningslinjer for skoletjenesten (Helsedirektoratet, 2017) viktigheten av å etablere strukturert samarbeid med skolene. Likevel har få studier utforsket egenskapene ved slikt samarbeid. Hensikten med studien *Et lag rundt eleven* var å utforske hvordan rektorer, lærere og helsesykepleiere samarbeider og identifiserer barrierer og tilretteleggere for strukturert samarbeid. Samarbeidet mellom lærere og helsesykepleiere varierte både i og mellom skolene. Personlige relasjoner bygget over tid, så ut til å fremme sterkere samarbeid. Det var ofte avhengig av enkeltpersoner og personlig kjemi. Dersom en helsesykepleier sluttet, risikerte mange skoler å måtte starte helt på nytt. Derfor er struktur, retningslinjer og forankring oppover i kommunen viktig kom det frem i rapporten (NIFU, 2020).

Deltakerne i studien beskrev ulike grader av samarbeid mellom skoleledere og helsesykepleiere. Helsesykepleiere er ansatt i helsesektoren og trenger ikke å melde seg til rektor på en formell måte. Det var uformelle samtaler når helsesykepleier var til stede på skolen. Andre skoler hadde mer strukturert samarbeid gjennom formelle og regelmessige møter. På mange skoler ble helsesykepleiere invitert til tverrfaglige teammøter med andre fagpersoner som skolepsykologer, representanter fra sosialtjenesten, barnevernet og noen ganger foreldre. Disse møtene satte søkelys på enkeltelever med konkrete utfordringer (NIFU, 2020).

2.2.3 En skole for alle?

Juveli og Peters (2020) skriver om psykisk helse i skolen. I en klasse kan det være opptil 28 elever. Det er 28 elever med ulike biologiske utgangspunkt, erfaringer og forutsetninger for læring. Skolesystemet vårt stiller høye krav til elevenes selvregulering. Skolen forutsetter at elevene skal kunne sitte stille i langeperioder og klare å håndtere egne følelser, impulsivitet både fysisk og verbalt, å være oppmerksom over tid. De skal også forholde seg til endringer, overganger, lærerbytte og vikarer. De skal forstå hva læreren forventer at de skal gjøre. De må også tolerere kroppslige behov som sult og tørste, og det å måtte gå på do. De kan være forstyrrende og skape problemer i undervisningssammenheng fordi de tyr til reguleringsstrategier som ikke «passer inn» (Juveli og Peters, 2020, s. 48).

Samfunnsutfordringen fra psykiske lidelser løses best ved forebygging, dvs. tiltak vi setter inn før folk blir syke og som reduserer antall nye tilfeller av sykdom, skriver Arne Holte i en ytring på Psykologisk.no (2016). Han skriver videre at landets viktigste ressurs er menneskene som bor her og vår samlede evne til å tenke smart, regulere følelser, koordinere atferd og møte sosiale utfordringer. God psykisk helse må utvikles og opprettholdes, og i Norge er barnehage og skole de viktigste arenaene for dette i tillegg til familie og venner.

Skolen har lange tradisjoner i å gi elevene undervisning og trening for å sikre dem god fysisk helse. Barna lærer hvordan hjertet, hjernen og muskler virker, men ikke hvordan følelser, tanker og adferd virker og hvor mange følelser de har i magen (Holte, 2016).

Hattie (2009) beskriver hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er. En verdensomfattende undersøkelse med 83 millioner elever rangerer 138 faktorer som påvirker elevenes læring. Øverst ligger relasjonskvaliteten mellom lærer og elev og kontakten i forholdet. Det er tillitten og tryggheten i relasjonen som fører til at eleven tør å spørre læreren sin og si fra og be om hjelp (Hattie, 2009).

Myndighetene satser på skolen og innfører nye læreplaner i kunnskapsløftet fra 2020. Psykisk og fysisk helse, livskvalitet, trivsel og mestring bygges gjennom hele livet. Regjeringen har bestemt at psykisk helse skal være en likeverdig del av det nasjonale og lokale folkehelsearbeidet. For barn og unge betyr det blant annet at kunnskap om psykisk helse skal være like viktig som kunnskap om fysisk helse på alle de arenaer hvor de lever sine liv: i familien, barnehagen, skolen, på fritidsarenaer og i lokalmiljøer. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Regjeringen, 2022).

I NOU 2015:8 *Fremtidens skole* blir sosial og emosjonell kompetanse trukket frem som en av fire sentrale kompetanseområder. Den fremhever også at det er behov for en skole som tilrettelegger for elevens sosiale og emosjonelle utvikling (NOU 2015:8). De nasjonale tallene fra Ung-dataundersøkelsen 2020 viser at 85% av ungdommene er fornøyd med livet sitt, og 89 % av elevene trives på skolen (Bakken, A. 2020). Det viser at de aller fleste har det bra. Allikevel klarer de fleste elever med atferdsproblemer seg dårlig skolefaglig.

Barnepsykiater Trude Fixdal, avdelingsleder ved en BUP-klinikk i Oslo, uttaler den 19.04.2022 til NRK at stadig flere barn henvises til BUP med mistanke om blant annet autisme, ADHD og lærevansker (Bakken, J.D.2022).

Det er et mål over hele landet at færre barn skal gå i spesialskoler. Det betyr at flere barn trenger tilrettelegging på sin nærscole. I praksis er det tilfeldig om de får det, mener Fixdal. Ofte er det økonomien som avgjør. Om du har en skole med veldig mange elever som skal få spesialundervisning, så har du kanskje ikke budsjett til det, sier hun. I artikkelen er det

forespeilet at en økning i årlig behov for spesialundervisningsplasser (Oslo kommune behovsplan). For Asperger økes det fra 8 i 2020 til 67 i 2029, for Autisme økes det fra 9 i 2020 til 42 i 2029 og for sosiale og emosjonelle vansker er det forespeilet en økning fra 9 plasser i 2020 til 39 i 2029. Det er en betydelig økning av elever som vil trenge tilpasset skole, hvis de skal få gå på nærskolen sin (Bakken, J.D.2022).

Elever med alvorlige adferdsproblemer utgjør en liten gruppe i skolen, samtidig som de står for en vesentlig del av problematferden og for utfordringene de ansatte møter (Ogden, 2022, s. 205). Elever med atferdsproblemer er den gruppen elever som har vist seg vanskeligst å inkludere i ordinære skoler. Arbeidet stiller store krav til den enkelte lærer og til skolen som organisasjon og sosialt system. Den største utfordringen for den inkluderende skolen er å omsette mål og idealer til praksis, noe som byr på både ressursmessige, praktiske og holdningsmessige utfordringer. En strategi for å inkludere elever med atferdsproblemer har vært innføring av forebyggende programmer eller skoleomfattende prosjekter som blir evaluert. Ogden påpeker at effekten av skoleomfattende prosjekter er for det meste moderat eller liten, og det foreligger få studier av langtidseffekter (Ogden, 2022, s. 115).

Det er kommunene og fylkeskommunene som er ansvarlige for driften av grunnskolen og videregående opplæring. Grunnskolen og den videregående opplæringa blir i hovedsak finansierte gjennom de frie inntektene til kommunene og fylkeskommunene. Både i kommunene og i fylkeskommunene er opplæring en stor og viktig sektor. Samla brutto driftsutgifter til grunnskoleopplæring var 87,7 mrd. kroner i 2020. Tallet på elever og lærere er avgjørende for ressursbruken i skolen.

Ressursbruken i grunnopplæringa i Norge har vært relativt stabil de siste åra når det gjelder både totale ressurser og ressurser per elev (Regjeringen, 2022).

Fordelingsnøkkelen er kanskje ikke god nok når det kommer til Sosiodemografi.

Folkehelseprofilen i de enkelte kommunene kan si noe om elever som kan være sårbare med tanke på oppvekstvilkår, foresattes ressurser, utdanning og psykiske helse.

I en artikkel på Forskning.no (2018) *Skolen i dag skaper flere tapere*, kan man lese om Harriet Bjerrum Nielsen, professor emerita. Hun begynte et forskningsprosjekt for 25 år siden, men hun er ikke ferdig. Forskningsmetoden er å sitte bakerst i et klasserom og observere hva som skjer der. For 25 år siden begynte hun å følge en 1. klasse som hun senere besøkte hvert år til og med 9. klasse. Hun intervjuet også elevene da de var ferdige med videregående skole og da de var 23 år. I 2016 satte hun i gang med en gruppe nye førsteklasinger på den samme skolen. Etter de første dagene i klasserommet så hun at noe var radikalt endret i skolen. Hun beskrev at skolen var helt annerledes enn sist hun var der. Hun ble overrasket over hvor mye disiplinering som måtte til, for å nå målet om rask og mest mulig effektiv læring. Mellom de to observasjonsperiodene til Bjerrum Nielsen har det vært to store reformer i skolen. Med *Reform 97* (1997) kom seksåringen inn i skolen. Med *Kunnskapsløftet* (2006) som erstattet Reform 97, ble pedagogikken i langt større grad styrt av læringsmål.

I 2016 kom Bjerrum Nielsen inn i to skoleklasser med hver 28 femåring og seksåringer. 25 år tidligere hadde det vært 18 elever i klassen, og barna var da ett år eldre. Forskeren så at mange av dagens førsteklasinger hadde store problemer med å knyte skolisser og få på seg klær alene. Å finne matpakken, spisse blyantene og sitte stille på en stol var veldig vanskelig for mange. Læreren brukte mye tid på å hjelpe barna med praktiske gjøremål, før læringen kunne starte. Lærerrollen hadde også endret seg. Læreren skulle følge detaljerte læringsmål, og er pålagt å gjennomføre kartleggingsprøver for å vite om målene er nådd.

Nå kan lærere få beskjed om at elevene skal lære seg å lese før jul, selv om alle vet at det ikke går. For 25 år siden hadde de mer fleksibilitet. Målet var da å lære barna å lese i løpet av første klasse.

Innenfor disse rammene kunne læreren bruke sin sunne fornuft. Det var plass for at læreren kunne gå fra sine planer og gå en tur i parken eller fortelle ungene en historie, uten at den var knyttet til et læringsmål. Det er det ikke rom for i dag, mener Bjerrum Nielsen.

Hvis en lærer for eksempel skulle ønske å ta barna med i parken, så måtte turen være forankret i et læringsmål. En av lærerne hun studerte ville gjerne ta med barna ut på tur fordi hun så at de trengte å bevege seg og leke. Det fikk hun til gjennom å bytte læringsmål med gymlæreren. Hun overtok noen av hans læringsmål om fysisk aktivitet, men da måtte han ta et mattestykke med dem da de hadde gym (Forskning.no, 2018).

Idéhistorikeren Espen Schaanning studerer den nordiske barndommen og har nylig gitt ut boken «Til alle barns beste?» (2018). Her har han gått gjennom rammeplaner og andre offisielle tekster som sier noe om gjeldende idealer for skolen og barnehagen blant politikere og skolebyråkrater. Mange barn og unge får hjelp altfor sent, og annenhver elev med spesialundervisning får det av ufaglærte, viser rapporten: *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Regjeringen, 2018). Espen Schaanning mener at denne rapporten er et av mange dokumenter som bekrefter det han mistenker: *At skolen i dag skaper flere tapere*. Dette vil bli nærmere drøftet i kapitel 5.

2.2.4 Tverrfaglig samarbeid i skolen og etikkrefleksjon

I stortingsmelding 19 *Tid til læring* (Meld. St. 19 (2009-2010)) trekker kunnskapsdepartementet frem at grupper med ulik kompetanse kan ha viktige oppgaver i skolen. De anbefaler at skoler ansetter personer med ulik yrkesbakgrunn, som barnevernspedagoger og sosionomer. Det kan være avlastende for lærerne, konfliktdempende, føre til mindre bråk og uro i klassen som skyldes manglende oppfølging av ulike psykososiale problemer (Holmøy, 2019).

Behovet for å trekke inn andre yrkesgrupper i skolen er et tema som er blitt behandlet og understreket i flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger innen utdannings- og helsesektoren de senere årene. Begrunnelsene for økt flerfaglighet og samarbeid knyttes blant annet til bedre utnyttelse og samordning av ressurser generelt og til behovet for å yte støtte, til tidlig innsats og for å frigjøre lærernes tid spesielt. Ekspertutvalget om lærerrollen viste til at det er nødvendig å avlaste læreren for oppgaver som andre profesjoner er mer kompetente til å utføre (Kunnskapsdepartementet, 2016). *Tid til læring* (Meld. St. 19 (2009-2010)) pekte på at man trenger mer kunnskap og erfaring om nettopp dette.

Rapporten til Eriksen og Lyng (2015) beskriver at mange skoler hadde en eller flere ansatte med særskilt sosial pedagogisk eller sosialfaglig ansvar, som blant annet har i oppgave å skape relasjoner til elevene som verktøy for å avdekke og håndtere ulike problemer for enkeltelever eller i miljøet. Mange lærere uttrykte et behov for slike ressurser. Ved flere av skolene løftes slike ressurser i form av en særskilt kompetent og motivert sosiallærer, miljø- eller sosialarbeider, fram som et vesentlig element i arbeidet med å forbedre det psykososiale miljøet (Eriksen & Lyng, 2015, s. 81).

I rapporten kom det frem noen eksempler på utfordringer knyttet til en slik fordeling av relasjonsarbeidet. På en skole ble det for eksempel uttrykt som utfordrende at elevene dannet nære relasjoner til helsesykepleier, og at lærerne oppfattet at relasjonsarbeidet til en viss grad ble «satt bort» eller de opplevde å «gi bort» problemer de selv egentlig burde ha et forhold til. Men dette er det ikke nødvendigvis alltid dekning for å si.

Ved skolene der spesialfunksjonene fortelles om som svært nyttige og viktige, hadde de fått til en arbeidsdeling der deres relasjon til elever med særlig behov for oppfølging kom i tillegg til, ikke som erstatning for gode relasjoner til lærerne. For lærerne er en av fordelene ved å ha denne formen for ressurs å henvende seg til at de får tilgang til hjelp, kompetanse, støtte og veiledning – også når det gjelder å etablere gode relasjoner, samt å snu relasjoner som er i en negativ utvikling (Eriksen & Lyng, 2015, s. 81).

Oddekalv (2022) skriver på Fontene.no at etter sju år med miljøterapeuter på en skole er erfaringen at miljøterapeutene har funnet sin plass i systemet mellom de andre yrkesgruppene som lærere, rådgivere, helsesykepleiere, skolepsykologer og miljøfagarbeidere. Miljøterapeutene tar ikke arbeidsoppgaver fra noen, men avlaster der det er hensiktsmessig. De fyller et behov som elevene ikke har fått dekket tidligere med et psykososialt hjelpeapparat som til stede for å skape trivsel.

Som vi ser er det altså flere hevder at det er avgjørende og nødvendig å samarbeide på tvers av profesjoner og faggrenser for å sikre best mulige oppvekstvilkår og miljø for barn og unge. Kommunene har et ansvar og plikt om å følge opp slik at de ulike tjenestene samhandles når det er nødvendig. De ulike perspektivene og faglige grunnlag blir viktig fordi det skaper økte muligheter for bevegelse, endring og utvikling (Ødegård & Iversen, 2010).

Det er også andre argumenter enn det som omfatter daglig drift som taler for at tverrfaglighet er positivt og godt for de ansatte. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen innføres gradvis fra skoleåret 2020-2021, og skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Utviklingen av den pedagogiske handlingskompetansen kan skje gjennom erfaring. Det kan skje ved at lærerne reflekterer over erfaringene sine og sammen med kolleger. Pedagogiske handlinger er mangfoldige og komplekse, og kan være uforutsette. Lærere må hele tiden tilpasse seg hva som skjer i den konkrete situasjonen (Biesta, 2017, s. 100). Von Oettingen (2012) trekker frem tre pedagogiske handlingsformersom kan fremme lærings- og utdanningsprosess, *å vise, å spørre og å oppfordre*. Ved å være en god rollemodell eller *vise* eksempler på god atferd gjennom filmer eller forestillinger kan elever lære hva som er sosial tilpasset atferd. Gjennom å *spørre* eleven i for eksempel konfliktfylte situasjoner kan læreren undre seg og spørre og finne nye løsninger i den konfliktfylte situasjonen. *Å oppfordre* som

en pedagogisk løsning er når læreren kan peke på måter å utvikle sosiale relasjoner, som å utfordre til sosial deltakelse og komme med relevante spørsmål for å løse opp konflikter (Von Oettingen, 2012).

I tverrfaglig arbeid kan det oppstå etiske utfordringer. De ulike profesjonene har ulik faglig bakgrunn og kan basere sine faglige vurderinger på ulike etiske teorier. Det er også ulike lover og retningslinjer man er forpliktet av. Profesjonstilhørigheten påvirker også våre verdivalg. Faglige idealer og yrkesetiske prinsipper og retningslinjer setter normen for hva som er faglig akseptabel praksis (Nordby et al., 2013, s 146-147). Etikk kjennetegnes ved systematisk refleksjon over moralske spørsmål. Etikk handler om hva som er rett, godt og rettferdig. Systematisk etisk refleksjon har stor betydning både for kliniske beslutninger og kvaliteten på helse- og omsorgstjenestene. Forskning viser at etikk-komiteers arbeid og erfaringer med refleksjonsgrupper bidrar til økt etisk kompetanse og økt oppmerksomhet rundt etiske utfordringer og etiske spørsmål (Hem et al., 2014, s 30).

Når det skjer en praksis-nær etikkrefleksjon der etiske utfordringer i det daglige arbeidet diskuteres, kan det styrke de ansattes kompetanse i etikk og bidra til bedre praksis for pasienter og brukere (Gjerberg et al., 2017, s. 36). Refleksjon består av 2 hovedpunkter, erfaring og kunnskap, og den reflekterende aktiviteten som oppstår i ettertid når vi tenker gjennom situasjonen vi har vært i (Hem et al., 2014, s 24).

For å lykkes med etikkarbeid i kommunene, må dette forankres på flere ledelsesnivåer. De ansatte må involveres slik at ressurspersonen ikke står alene om ansvaret (Gjerberg et al., 2014).

2.3 Helsefremmende relasjonsarbeid

Folkehelseinstituttet har utarbeidet en rapport om barn og unges psykiske helse (2018). Når man betegner en intervensjon som helsefremmende, er målet å bedre den psykiske helsen

ved å øke velvære, optimisme, positiv atferd, mestring og evne til å takle motgang og belastninger i livet. Helsefremmende tiltak kan også være å tilrettelegge støttende faktorer i det sosiale miljøet slik at resultatet blir økt livskvalitet og trivsel (FHI, 2018, s. 24).

Helsefremmende og forebyggende arbeid må skje der barn og unge befinner seg. For barn og unge er dette lokalsamfunnet, familien, fritidsarenaer, skole og barnehage.

Helsetjenestene har også en viktig rolle å spille innen folkehelsearbeidet (FHI, 2018, s.14).

Rapporten *Psykisk helse i skolen* (FHI, 2018) var en tilskuddsordning som ble iverksatt i perioden 2004-2008 gjennom et samarbeid mellom blant annet Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. Målet for prosjektet var: Styrke læring, helse og trivsel blant de elevene i skolen som har psykiske vansker eller lidelser og heve kunnskap og kompetanse om psykisk helse blant lærere og andre aktører i skolen. Målet var også å videreføre og styrke skolens systematiske arbeid for å skape et læringsmiljø som fremmer alle elevenes psykiske helse, og styrke samarbeid mellom viktige instanser for elevenes læringsmiljø og psykiske helse. Ordningen, som fremdeles ikke er avsluttet, har omfattet en rekke programmer til bruk i skolen som for eksempel Drømmeskolen, Robust ungdom og VIP. Få av disse programmene er effektevaluert i Norge (FHI, 2018, s.63).

En forutsetning for å lykkes i trivsels- og helsefremmende arbeid er å skape en felles forståelse av at dette er skolens og lærernes oppgave på lik linje med det faglige. Det er også viktig at elevene får være å ta beslutninger som angår deres skolehverdag (Haugland & Misvær, 2009, s 462).

2.3.1 Hvordan skapes gode relasjoner i praksis?

Arnesen et al. (2006) understreker at relasjonsbygging dreier seg blant annet om ansvarlige voksenpersoner, om bygging av tillit, å vise interesse og gi ros. Artikkelen deres peker på at relasjonsarbeid er noe som må legges til rette for og oppmuntres av skolens ledelse.

Samtidig framstår relasjonsarbeid som relativt krevende å gjøre i praksis. En av grunnene til

det, er at relasjoner ikke kan detaljstyres, og det kreves av lærerne på samme måte som rutiner for atferds regulering og klasseledelse.

Eriksen og Lyng (2015) skriver i rapporten sin at det handler om at lærerne skal å ha en holdning preget av genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner. En annen side som trekkes fram som viktig for å skape gode relasjoner i praksis, er det som kalles for positiv forsterkning: at elevene får ros ved ønsket atferd, i stedet for å kjeftte ved uønsket atferd. Det tredje elementet i arbeidet med å bygge relasjoner handler om å prioritere relasjonen, først og fremst ved å sette av tid til å snakke med og forholde seg aktivt til elevene. «Å se» elevene er også et begrep mange lærere brukte i rapporten. Det innebærer først og fremst å være oppmerksom på elevenes behov, relasjoner og følelser, og å være menneskelig, respektfull, varm og tydelig. Et siste element som kommer fram gjennom rapporten er viktigheten av ledelsens tilrettelegging og veiledning. Ved skoler der personalet snakker mest om betydningen av å være «tett på» elevene, er skoleledelsen også opptatt av å være «tett på» lærerne. Felles regler og standarder, elevsyn, fokus på relasjonsarbeid overfor elevene og miljørettede og sosialpedagogiske temaer tas direkte opp med lærerne, ikke bare i fellestid og personalmøter, men i samtaler med team og enkeltlærere. Å opprettholde et høyt miljøtrykk krever ikke bare forventninger ovenfra, men også opplevelse av støtte og veiledning (Eriksen & Lyng, 2015, s.87).

Tillit er som en grunnmur for relasjonskompetansen, den bygges og styrkes ved gjentatte positive tillitsvekkende opplevelser. Læreren må få på plass tillit i relasjonen før de kan komme i posisjon til å påvirke elevene på en positiv måte. Elementene for en tillitsfull relasjon er trygghet, forutsigbarhet, ærlighet og lojalitet. En lærer kan finne tillitsbyggende veier inn til alle elevene, og tilpasse veien for den enkelte eleven. Lærerens anerkjennende møte med eleven hver skoledag kan gjøre relasjonen trygg. (Spurkeland & Lysebo, 2016, s.18).

En relasjonskompetent lærer må være ærlig og tørre og gå inn i det som er ubehagelig. Det må gjøres på en måte at eleven opplever at læreren vil den vel. Ved å være ærlig blir man tydelig og forutsigbar. Det gir trygghet fordi eleven vet hva som kan forventes av læreren (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 78).

Det er utviklet en modell som kalles Toleransvinduet (Nordanger & Braarud, 2014). Den kan hjelpe oss til å forstå hvordan stress og annen stimuli virker ulikt på oss mennesker. Vi har alle et toleransevindu, bredt eller smalt. Desto smalere det er, desto mer utsatt for stress vil man være. Elevene må være innenfor toleransevinduet sitt for å være mottakelig for læring. Det er i denne sonen man lærer lettest og hvor man er oppmerksomt til stede i situasjoner og relasjoner. Er man over toleransegrensen, er man i en hyperaktiv tilstand. Da er man så stresset at man ikke er mottagelig for informasjon. Er man under grensen er man i en hypoaktiv tilstand. Da melder man seg litt ut. De fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på (Brandtzæg et al., 2016, s. 26).

Læreres relasjonsbygging til elevene er et sentralt tema innen klasseledelse. Dette kommer frem i CIESL-prosjektet (Classroom interaction for enhanced student learning), der målet var å utvikle mer kunnskap om hvordan lærere omsetter forskningsbasert kunnskap til praktisk handling i klasserommet (CICEL). Prosjektet ble støttet av Forskningsrådet og inngikk i FINNUT-programmet (2014–2018). I neste avsnitt presenteres noen resultater ut ifra CIESL-prosjektet.

Et utvalg på 81 lærere fordelt på 14 skoler svarer i fokusgruppeintervju på spørsmål om relasjonsbygging og klasseledelse. Lærerne er enige i at relasjonsbygging er en sentral faktor i deres utøving av klasseledelse. Flere beskriver relasjonsbygging som et kontinuerlig arbeid som starter i det første møtet med eleven. Flere lærere understrekte betydningen av å være tett på elevene, og de måtte bruke tid på dette. De fortalte at de måtte være genuint interessert i elevene og deres livsverden. Det kan se ut som lærerne i dette utvalget mener relasjonsbygging har stor betydning for arbeidet med klasseledelse. De kan også beskrive

godt hvordan de utøver dette. Roland (2017) konkluderer med at relasjonsbygging som tema i større grad kan forankres til og begrunnes i teoretiske perspektiver og begreper.

2.3.2 Kommunikasjon

Gregory Bateson (1904-1980), også omtalt som kommunikasjons-teoriens far, viste til at det ikke er mulig å ikke kommunisere, og at all atferd er kommunikasjon. I kommunikasjon mellom mennesker er det muligheter for økt forståelse, men også for misforståelser og konflikter. Kommunikasjon oppfattes via kroppsspråk, stemmeleie, pust og hvor vi plasserer oss i forhold til andre. For å kunne reflektere over eget bidrag, er vi avhengig av evnen til å se oss selv utenfra og hvordan andre oppfatter budskapet vårt. I tillegg trenger vi evnen til å tolke den andres handlinger, hvilke regler som gjelder og hvordan det forventes at vi opptrer (Moen, 2016, s. 20).

Et viktig mål i arbeidet med relasjonen til utrygge elever er å justere eller avkrefte barnets negative forventninger. Barns utrygghet dreier seg om en erfaring av at voksne ikke tar deres behov på alvor. Noe av det viktigste er å ha tålmodighet, være vennlig og imøtekommende over tid, og vise både gjennom atferd og ord at man er interessert i å forstå og hjelpe til. Det er viktig å huske at det å reflektere sammen med eleven krever at man lytter vel så mye som man snakker. Det å reflektere sammen innebærer å tune seg inn og følge med på om ordene våre finner gjenklang i barnet. Å være sammen med barnet i vanskelige situasjoner dreier seg ofte om å bekrefte at man har hørt og tatt imot det elevene sier (Brandtzæg et al., 2016, s.111).

Det kan være ønskelig å rekonstruere historien slik at barnet får en følelse av kontroll og en sterk fornemmelse av og «eie» egne opplevelser. Ved å avdekke barnets ønsker og skape mulighet for medvirkning og innflytelse kan barnet finne mening med verden slik den er i dag. Gjennom det Schibbye (2012, s. 371) kaller det terapeutiske språket kan lærere og helsesykepleiere skape en relasjon til barnet.

Ifølge Brandtzæg et al (2016) er det når læreren er oppriktig nysgjerrig og innstilt på å forstå eleven at eleven vil føle seg trygg og verdifull. En slik trygghet gir den beste forutsetningen for læring. Når læreren forstår seg selv som voksen utenifra, altså gjennom barnets blikk, kan læreren forstå og justere seg etter hvordan eleven reagerer på den voksne. Til sammen utgjør det en meantaliseringsevne, evne til å forstå seg selv utenifra og andre innenfra, og forstå at atferd henger sammen med tanker og følelser. Lærerne ønsker seg trygge elever som er produktive, arbeidsomme og følelseskompetente. Følelsesmessig trygghet er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse, tillit, utholdenhet, oppmerksomhet og for evnen til å forplikte seg og følge beskjeder og avtaler, samt det å jobbe med fag. Når barnet blir møtt på en måte som gjør at det kjenner seg vel, blir det en god opplevelse som gir vekst for barnet (Brandtzæg et al., 2016, s. 17-18).

2.3.4 Identitet og relasjonsarbeid

Lindemann (2014) skriver om personhood og den narrative konstruksjonen av identitet i boken sin. Hun bruker begrepet «personhood». Det lar seg ikke enkelt oversettes til norsk, men det beskriver personlighet og identitet, slik jeg forstår det. Hun vil at vi skal tenke dypere på hvordan vi ser andre mennesker. Erfaringer, kultur og holdninger hver enkelt person har, i tillegg til personens egen identitet, er med å påvirke hvordan vi anerkjenner andre mennesker. Den personlige identiteten er laget av lag på lag med historier og fragmenter av historier. Man kan være en person hvis man blir behandlet deretter, for eksempel hvis man har en kropp, men ikke er bevisst. Da lager man og opprettholder en identitet for personen som ikke kan gjøre det selv. Man kan ha en identitet selv om man ikke har språk.

Historiene viser sjeldent hele bildet av hvem personen er. Den narrative forståelsen blir formet av samspillet mellom egne og andres forståelse. Vår forståelse og tolkninger kan være feil. Det kan føre til krenkelse og historiene kan bli nye sosiale sannheter. Dersom vi

holder en person fast i feil identitet, må vi slippe den delen av personens identitet for og ikke krenke og holde nede.

Det er nødvendig å finne personhood i alle mennesker, også de som har gjort grusomme ting. Hvis man ikke blir anerkjent, kan det også være vanskelig og holde på sin egen identitet.

Vi kan definere personer ut ifra assosiasjoner. Det er viktig og ha et helhetlig perspektiv og ikke fokusere kun på enkelte ting og roller, da forstår vi ikke hele personen. Det er også viktig å skille personer fra problemer, for eksempel si «et barn med kreft» og ikke «kreftbarn», og ikke «vanskelige barn», men «barn som har det vanskelig». Vi kan bruke Lindemanns (2014) perspektiv i møte med etikken og narrativ tilnærming.

Vi kan tillegge den andre egenskaper som ikke stemmer med den andres oppfatning av seg selv. Personlig identitet endrer seg over tid og man må ha et klart bilde av hvorfor noe skal tillegges mer gyldighet enn noe annet (Lindemann 2014).

Menneskeinteresse er inngangsporten til relasjons-kompetanse. Det er et viktig jobbmotiv for en rekke yrkesvalg, særlig innenfor skolefag og helsefag. De bør ha et relasjonelt initiativ, som betyr å vise interesse for andre mennesker og møte dem med blikk og oppmerksomhet. Et menneskes evne, holdning og ferdigheter innenfor relasjonelt initiativ er avgjørende for å starte relasjonsbygging. Et grunnleggende verktøy til å bli systematisk bedre kjent med eleven og hele mennesket er de fem F-ene; Fagmennesket, familiemennesket, fritidsmennesket, fortidsmennesket og fremtidsmennesket. Man kan se eleven i et tydeligere lys og oppdage sider som blir viktig for samvær, respekt, kommunikasjon og relasjon. Det understrekes hvor viktig det er å ha søkelys på 24-timers eleven. Eleven er så mye mer enn «eleven på skolen». Det kan være forhold utenfor skolen lærere og helsesykepleiere ikke kan gjøre noe med, men de voksne på skolen kan bidra til å gi elevene den støtten, omtanken og varmen de kanskje mangler hjemmefra. På denne måten kan lærere og helsesykepleiere fungere som en beskyttende faktor. Ved å legge til rette for et

læringsmiljø som styrker elevenes selvoppfatning og positive utvikling, kan dermed elevenes motstandskraft øke (Spurkeland & Lysebo, 2016, s.14).

3 Metode

3.1 Vitenskapelig forståelsesramme

Hermeneutikk og fenomenologi er begge to teorier som forholder seg til mening. I begge retninger oppfattes erfaring som leder til kunnskap som en aktiv prosess av å forstå og å fortolke virkeligheten (Thomassen, 2006). Det kan være vanskelig å skille mellom fenomenologi og hermeneutikk fordi menneskelige erfaringer og opplevelser ofte må fortolkes. Fenomenologien krever at vi setter til side forforståelsen vi har av et fenomen for å gå til selve saken. Hermeneutikken sier at vår forforståelse tas i bruk som et utgangspunkt for kunnskapsutvikling (Thomassen, 2006). I det følgende skal det gjøres rede for hermeneutikk og fenomenologi som metoder for å tolke mening i menneskelig samhandling.

Teorien om hermeneutikk er i dette århundret blitt videreført av bla Hans Georg Gadamer (1900-2002). Han beskriver hermeneutisk filosofi som erfaringens vei. Hermeneutikk er ikke en eksakt vitenskap slik som naturvitenskapen. Vi forstår og fortolker mening innenfor en sosial og kulturell tradisjon, og denne er betingelsen for at forståelse er mulig (Thomassen, 2006).

Erfaringer av det som er nytt og fremmed utfordrer min forforståelse og utvider min forståelseshorisont. Man må være åpen for det andre har å si. Den hermeneutiske observasjon handler om å være til stede. Gadamer forteller at vi i vår forståelse og tolkning må la «saken selv framtre på sine egne premisser så langt som mulig». Dette er avhengig av vår intuisjon, innsikt og bevissthet på egne fordommer og forforståelse. Når vi blir kjent med våre fordommer og forforståelse kan det åpne muligheten for ny forståelse (Thomassen, 2006).

Det er først i lys av helheten at detaljer og nyanser kommer frem sier Gadamer. Dette gjelder for eksempel når man leser en tekst. Etter hvert som vi leser, forstår vi mer. Vi kan se de enkelte ordene og setningene i lys av en større helhet. Dersom man leser den samme teksten på nytt vil den kanskje gi en annen mening enn den man fikk først. Deler av teksten forstås og fortolkes ut fra helheten – og helheten forstås og fortolkes ut fra delene. Det dreier seg om en sirkelbevegelse, eller spiral, som kalles den hermeneutiske sirkel. Dette anses som det viktigste begrepet innen hermeneutikken (Thomassen, 2006).

Beslektet med hermeneutikken er fenomenologien, læren om det som viser seg eller det som kommer til syne (Thomassen, 2006, s 82). Edmund Husserl (1859-1938) betegner i sin teori at fenomener er tingene slik de kommer til syne for oss, slik de fremtrer for oss og slik de erfares av oss. Vi skal se bort ifra teorier og forforståelse og bare ha søkelys på det som viser seg for oss.

En fenomenologisk erfaring innebærer en refleksjon over forholdet mellom deler og helhet i møte med det fenomen som studeres. Dette på sin side inviterer til en tolkning av fenomenet. Fenomenologiske undersøkelser retter fokus mot verden slik den oppleves fra et subjektperspektiv.

Gjennom nøye beskrivelser av alle måtene fenomenet viser seg på vil vi oppnå kunnskap om hva som kjennetegner akkurat dette fenomenet (Thomassen, 2006, s 83-84). Det som fortolkes i denne studien er de voksne i skolen sin livsverden. I denne studien vil mine fortolkninger og analyser smeltes sammen med deltakernes svar til en ny forståelse.

3.2 Kvalitativ metode

Valg av metode er den vi mener vil gi oss gode data og belyse problemstillingen på en faglig interessant måte. Det samfunnsvitenskapelige studiefeltet forsker på mennesker med meninger og oppfatninger – den sosiale virkelighet. Kvalitative metoder er forskningsstrategier for beskrivelse, analyse og fortolkning av fenomenene som skal studeres

(Malterud, 2017, s 30-31). Studien er en fenomenologisk tilnærming som utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer med og forståelse av dette fenomenet. Den kvalitative tilnærmingen passer godt for utforskning av samhandling og relasjonsarbeid i barneskolen. Metoden går i dybden og kan gi mange opplysninger om få undersøkelsesenheter.

Den kvalitative metoden brukes til å få vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, tanker, motiver og holdninger (Thagaard, 2018, s. 17). De empiriske dataene som samles inn, skal best mulig reflektere deltakernes erfaring og mening.

Metoden bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet i fokusgruppeintervju og er preget av nærhet og fleksibilitet (Johannessen et al., 2016, s. 28). Fokusgruppeintervju vurderes som en god metode for å hente frem deltakernes erfaringer med å møte barn med utfordrende atferd og utforske hvilke faktorer som påvirker dem i disse menneskemøtene.

Forskeren vil stå ovenfor en mengde datamateriale som skal analyseres. Til slutt handler det om å være tro mot materialet sitt og lese materialet på kryss og tvers. Analysen pågår hele tiden mellom spørsmål og svar og data og teori. Det kan sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkel der det er en kontinuerlig frem- og tilbake prosess mellom deler og helhet som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Malterud, 2017).

Forskeren påvirker prosessen. Den menneskelige faktoren har stor betydning i datainnsamling og analyse, og senere i prosjektet når innsikten skal deles med andre. Som forsker er jeg deltaker i feltet der jeg henter mitt datamateriale. Det kan påvirke mine empiriske data på ulike måter, enten gjennom transkriberinger eller andre feltnotater (Malterud, 2017, s 41).

3.3 Forforståelse

Forforståelsen har forskeren med seg inn i forskningen av livserfaringer, arbeidserfaringer, fagkunnskap og teoretiske referanserammer. Interessen for fagfeltet kan være en god motivasjon inn i prosjektet. Vitenskapshistoriker Donna Haraway (1944-) skriver om situert kunnskap. Med det mener hun at kunnskap alltid er utviklet ut fra en spesifikk sammenheng som bestemmes av forskerens perspektiver og blikk. Hun mener at bare når vi erkjenner og tilkjennegir posisjonene som situerer vår kunnskap, kan andre forstå forutsetningene for våre tolkninger og konklusjoner (Malterud, 2017, s 43).

Min forforståelse og faglige ståsted bygger på den fagkunnskapen og praksiserfaringen jeg har opparbeidet meg over flere år som sykepleier for barn på sykehus og helsesykepleier i kommunen. Fordypningen i psykososialt arbeid med barn og unge ga meg nyttige verktøy i relasjonsbyggingen med barn og hvor viktig det er for barn å bli sett og møtt på følelsene sine. Jeg er også utdannet COS-p veileder, Introduksjon til trygghets sirkelen, og ser hvor viktig det er for samspillet mellom voksne og barn når barn blir møtt med forståelse. Jeg jobber selv med barn som trenger varme og klokskap og kjenner meg igjen i mye av det deltakerne står i hver dag - både av gleder og utfordringer.

Jeg kan undre meg over at barn jeg snakker med forteller at de er slemme og sier at ingen på skolen liker dem. En elev fortalte en gang at han ble kalt «den slemme» allerede i barnehagen. Han sa: *Det virket som skolen var forberedt på at jeg ikke var flink og snill. De var på meg helt fra starten. Det synet de voksne hadde på meg, fikk jeg på meg selv. Lærerne så på meg som en håpløs unge. Jeg bryr meg ikke. Jeg vil bare at de skal slutte å kjefta».*

Barna kan ta på seg «slemme-rollen» og spiller den hver dag. De kan føle at de voksne har gitt dem opp og tar for gitt at det alltid er dem som er ansvarlig for trøbbel som oppstår for eksempel i skolegården. Barnevernsproffer har fortalt at mange barn og unge får is rundt hjertet. De trenger voksne som kan smelte isen istedenfor å gjøre den tykkere.

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Jeg tenker at barn med utfordrende atferd er sårbare barn som trenger forståelse og varme. Hva er årsakene til at noen barn føler seg sviktet og kjeftet på? Jeg har en forforståelse om at de voksne ønsker å være gode, men de har ikke tid og rom og strekker ikke til. De ser at eleven trenger dem, men de har også ansvaret for resten av klassen og kan ikke alltid velge det som er det beste løsningen for det enkelte barnet.

Skolehelsetjenesten er en del av kommunens forebyggende- og helsefremmende tjeneste. Vi har som mål å støtte det enkelte barn i skolen til å oppnå best mulig fysisk og psykisk helse. Vi ønsker også å bidra til at barn opplever trygghet og trivsel både i skole -og nærmiljø. Det er en sterk anbefaling i nasjonal faglig retningslinje for helsestasjon og skolehelsetjenesten at helsesykepleiere bør være oppmerksomme på mulige bakenforliggende årsaker ved alle henvendelser fra barn og unge. Barn og ungdom kan ha vansker med å sette ord på utfordringer de står i. Fysisk og psykiske plager henger ofte sammen. Psykiske plager kan komme til uttrykk som fysiske «vondter». Barna kan komme innom helsesykepleier flere ganger for å be om plaster eller litt vann. Det kan være at de har noe på hjertet, men er ikke helt klar og trygg ennå.

3.4 Datainnsamling - fokusgruppeintervju

I denne studien har det blitt benyttet kvalitativ metode og data er innhentet i form av fokusgruppeintervjuer, og det ble brukt en semistrukturer intervjuguide med ulike tema for å få frem gode beskrivelser av deltakernes erfaringer og kunnskap. Det var faste spørsmål med mulighet for fleksibilitet. Da ble det struktur, men mulighet for forskeren og stille spørsmål basert på deltakernes svar (Johannessen et al. 2016). Det var ønskelig å få i gang en samtale mellom deltakerne der de reflekterte sammen. Ved bruk av intervju kan forskeren få mer inngående kjennskap til hva som særpreger en bestemt gruppe. Det vil være en samhandling mellom deltakerne i fokusgruppeintervju som forskeren ikke får i individuelle intervjuer (Malterud, 2017). Fokusgrupper kan gi et gode data når vi vil utforske fenomener som gjelder felles erfaringer. Fokusgrupper mobiliserer assosiasjoner og fantasi, og

gruppedynamikken, når deltakerne responderer på hverandres innspill, er det som gir fokusgrupper sin egenart. Noen har lettere for å delta i en diskusjon med andre enn å sitte alene med en intervjuer og fortelle sin historie (Malterud, 2017, s 70).

Dersom forskeren er godt forberedt blir det høyere kvalitet på den kunnskapen som blir produsert i intervjuet og desto lettere vil etterbehandlingen være. Det var aktuelt for forskeren å søke etter relevant informasjon om tema og tidligere forskning i databaser for å forberede undersøkelsen og intervjuguide. Relasjonen mellom forsker og deltaker vil være viktig og kan være avgjørende for hvor gode dataene blir (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35-47 og s. 118). Dataene fra intervjuene ble brakt frem som samproduksjon mellom intervjuer og fokusgruppen. Det var derfor nødvendig med særskilt refleksjon over de mellommenneskelige relasjonene som pågikk under intervjuet.

Det kan være fordeler og ulemper ved å forske på eget felt. Det kan føre til at vi ikke stiller spørsmål i forhold til det vi synes er selvsagt fordi vi kjenner godt til de situasjonene vi studerer. Det kan være vanskelig å fremheve dagligdagse hendelser som interessante. Forskere som klarer å distansere seg fra en situasjon de kjenner godt fra før, kan få mer inngående informasjon. (Thagaard, 2018, s. 80).

3.4.1 Strategisk utvalg

Deltagere ble rekruttert gjennom strategisk utvalg, der utvalget var basert på forhånd fastsatte kjennetegn, hvilket øker sannsynligheten for at de som deltok har erfaring med problemstillingen som skulle undersøkes. Deltakerne var en relativt homogen gruppe med flere fellestrekk, men de kan likevel ha ulik erfaring (Johannessen et al. 2016, s.120). I dette prosjektet var det hensiktsmessig og ha med deltakere fra barneskolen; lærere og helsesykepleiere. Lærerne var fra samme skole, helsesykepleierne jobber på hver sin skole.. Inklusjonskriteriene var at deltakere ansees å ha relasjonskompetanse basert på fagkunnskap og erfaringer, de møter barn daglig i arbeidet sitt og de hadde jobbet i feltet i

minimum to år. Det ble til sammen ni deltakere. De var i alderen 30-60 år. Deltakerne besto av fire lærere, fire helsesykepleiere og en miljøterapeut, men miljøterapeut kalles for lærer av anonymitetshensyn. Det er få miljøterapeuter i skolen så det kan være lett å kjenne igjen, derfor tok jeg det valget. Miljøterapeuter jobber tett med lærerne og er underlagt de samme rutinene og retningslinjene i skolehverdagen, men kan ha noe mer spillerom og fleksibilitet når det gjelder tid. Det var likevel riktig å sette miljøterapeuten sammen med lærerne.

3.4.2 Gjennomføring av intervju og rekruttering

Gjennomføring

Det ble gjennomført to fokusgrupper. Den ene gruppa med lærere og miljøterapeuter i barneskolen og den andre gruppa med helsesykepleiere i skolehelsetjenesten i barneskolen.

Deltakerne fikk selv velge sted, og tid ble tilpasset deltakerne. Intervjuene ble gjennomført på deres arbeidssted. Det var viktig at deltakerne skulle føle seg ivaretatt. De fikk derfor god informasjon på forhånd og underveis i prosessen, noe som (Malterud, 2017) beskriver som viktig.

Deltakerne fikk informasjon på forhånd om at jeg ønsket opplysninger om relasjonsarbeid, gjerne beskrivelser av situasjoner, og ønsker om drømmesituasjoner i relasjonsarbeidet. Det var ønskelig at fokusgruppeintervju skulle bli til en samtale mellom deltakerne der de reflekterte sammen rundt spørsmålene og de erfaringene de har fra relasjonsarbeidet i barneskolen. Deltakerne fikk spørsmålene og samtykkeskjema på forhånd, samt informasjon om at det ville bli brukt lydopptaker. Samtykket ble underskrevet da vi møttes til intervju. Før intervjuene startet fikk deltakerne møtes i 15 minutter der de fikk servert drikke og litt snacks. Rammene rundt intervjuet ble forklart. Det ble satt av en time til intervju.

Jeg opplevde at rammene ble fulgt og det var satt av akkurat passe tid. Deltakerne fikk temaene fra intervjuguiden, Se vedlegg 1, men jeg fulgte også opp med noen utdypende

spørsmål. Samtalen gikk fint mellom deltakerne, og deltakerne lyttet og kom med bekreftende og støttende kommentarer til hverandre underveis. De spurte også hverandre noen utdypende spørsmål. Det var god refleksjon og jeg følte jeg hadde truffet godt med både deltakere og spørsmål.

Rekruttering

Kontakten med deltakerne gikk gjennom nærmeste leder slik at forskeren ikke påvirket utvelgelsen. Lederen på skolen sendte ut invitasjonen til sine ansatte som består av lærere og miljøterapeuter. Lederen i helsestasjon sendte ut invitasjon til helsesykepleiere i skolehelsetjenesten. De ansatte som ønsket å delta svarte meg direkte på e-post eller telefon. Lederen fikk ikke vite hvem som meldte seg til studien.

3.5 Analyse av data

I analysen ble Kirsti Malteruds systematiske tekstkondensering benyttet. Bakgrunn for valg av analysen er studiens fenomenologiske tilnærming til temaet relasjonsarbeid. Metoden er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse. Giorgis psykologiske fenomenologiske analyse ønsker å utvikle kunnskap om deltakernes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt (Malterud, 2017, s. 95). Gjennom analysen blir data organisert, fortolket og sammenfattet. Målet er å være lojal mot deltakernes beskrivelser og meninger og har til hensikt å utvikle nye beskrivelser. Systematisk tekstkondensering er inspirert av fenomenologisk metode, men er i seg selv ikke fenomenologisk. Systematisk tekstkondensering ser på betydningen av forskerens ståsted gjennom prosjektet og mener at det ikke er ønskelig eller mulig å sette sin egen forforståelse helt i parentes (Malterud, 2017, s. 116). Konsekvensene av forforståelse er at det innen kvalitativ forskning ikke er mulig å være helt objektiv. Systematisk tekstkondensering er ikke en original måte å analysere data på, men er et eksempel på hvordan man kan analysere kvalitative data. Et felles krav for alle analysemetoder er at leseren skal kunne følge veien som er fulgt (Malterud, 2017, s 115).

3.5.1 Analysens 4 faser

Analysemetoden deles inn i 4 trinn: 1) Helhetsinntrykk – fra kaos til tema. Forskeren blir kjent med materialet og prøver å finne ut hva deltakeren sier. 2) Identifisering av meningsbærende enheter – fra koder til mening – sortere og finne det som er felles. 3) kondensering – fra kode til mening – abstrahere innholdet i de meningsbærende enhetene. 4) Sammenfatning – fra kondensering til mening og begreper – re-kontekstualisering. Bitene skal settes sammen igjen (Johannessen et al. 2016, s. 173).

Trinn 1 overblikk

Rådata omsettes til tekst før analysen, og transkriberingsprosessen er også med på å forme materialet. Å vite hva som skjer med teksten etter hvert som den fortelles og bearbeides er en viktig forutsetning for å kunne bedømme pålitelighet og gyldighet av materialet under analysen (Malterud, 2017, s 75). Intervjuene ble derfor gjennomført og transkribert av meg.

Analysen av data begynte med transkripsjon av intervjuer, det vil si at samtalen mellom intervjuer og deltakere blir abstrahert og fiksert i skriftlig form. Det å oversette fra talespråk til skriftspråk er en prosess som kan svekke data. Stemmeleie og non-verbalt språk kommer ikke med og forskjellige elementer i språket som for eksempel ironi kan gå tapt i transkripsjonen, men når intervjuet transkriberes til skriftlig form, blir intervjuene strukturert og egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187).

Å prioritere tekst som kan bidra til utvikling av ny kunnskap og legge annet til siden er viktig forskningskompetanse. Rådata representerer store mengder med informasjon og her gjelder det å velge ut tekstelementer med potensiell kunnskapskraft. Tolkningen og abstraksjonen med sikte på overførbarhet fra deltakerne til allmennheten står sentralt i prosessen (Malterud, 2017, s 84).

Jeg begynte med å transkribere lydfile. Jeg skrev ned hvert eneste ord og utelot ingenting. Jeg satt igjen med flere sider kompliserte og lange setninger. Ved at jeg intervjuet og

transkriberte selv fikk jeg et svært godt kjennskap til datamaterialet. Jeg leste gjennom flere ganger for å finne den meningsfulle helheten i det dagligdagse språket deltakerne brukte. Jeg ble kjent med materialet og begynte å danne meg et helhetsinntrykk av det deltakerne sier.

På dette trinnet var det viktig at jeg hadde problemstillingen i fokus. Jeg måtte være særlig oppmerksom på hva deltakerne sa. Etter hvert så kunne jeg se etter hvilke foreløpige temaer som viste seg. Jeg la spesielt merke til relasjon, tid, trygghet, medmenneskelighet, glad i barna, lytte, si unnskyld, reparere, foreldresamarbeid, se barnet, rammer, ressurser, forutsigbarhet, erfaring, egnet rom, refleksjon, debrifing, drøfting og tverrfaglighet.

Trinn 2 Meningsfortetning

Her prøvde jeg å finne hvilke temaer som utspilte seg gjennom intervjuene og det deltakeren sa. Jeg skulle finne det som er felles. Jeg planla og finne hovedtema og undertema og deretter finne de meningsbærende enhetene i lys av min oppgave og dens problemstilling: «Hvordan kan lærere og helsesykepleiere i barneskolen møte barn med utfordrende atferd på en måte som kan bidra til at de føler seg verdsatt og opplever trygghet?»

For å vurdere hva som skal få være med videre av data, ble all tekst gjennomgått grundig og systematisk, for ikke å bare ta med det som ved første øyekast er mest fengende (Malterud, 2017, S. 101). Jeg valgte tekst som på en eller annen måte tok med seg kunnskap om et eller flere av temaene fra første trinn. Malterud (2017) skriver at det er bedre å ta med litt for mye enn litt for lite. Jeg fant flere temaer underveis, men som for eksempel samarbeid med foresatte, men det var lite så jeg valgte å fokusere på det jeg syntes var viktig i sammenheng med problemstillingen. Jeg landet til slutt på tre foreløpige temaer som dannet grunnlaget for videre analyse. Det var 1) Relasjonsbygging, 2) rammebetingelser og 3) tverrfaglig samarbeid og refleksjon. Hver kode representerer ulike sider ved problemstillingen.

Videre ble de ulike meningsbærende enhetene i teksten markert og systematisert. Dette kalles for koding. Koding innebærer en systematisk de-kontekstualisering, der deler av teksten hentes ut fra sin opprinnelige sammenheng for senere å leses i sammenheng med beslektede tekstelementer i lys av de teoretiske perspektivene.

Kodingen skal identifisere og sortere alle meningsbærende enheter i teksten. Tekstbitene, i form a sitat, og som hadde noe til felles, ble samlet. Hver kodegruppe fikk en egen farge og ble klippet ut og satt sammen i eget dokument i Word. Der kunne jeg jobbe videre med å sortere de meningsbærende enhetene og finne subgrupper og organisere disse.

Relasjonsbygging – Rammebetingelser – Tverrfaglig samarbeid og refleksjon

Kodene, som er navn på kodegruppene, ble utviklet og justert etter hvert som materialet ga innspill og ideer. Underveis dukket det opp nye temaer. Noen temaer kunne slås sammen eller temaer måtte deles opp. Kodegruppene ble etter hvert robuste og viste at de var gjensidig utlukkende og atskilte tekster som handlet om ulike forhold. Jeg jobbet mye frem og tilbake mellom dokumentene for å lete etter flere meningsbærende enheter. Jeg jobbet spesielt mye med relasjonsbygging og rammebetingelser. Disse to fant jeg ut var ofte avhengig av hverandre, det vil si at dersom rammebetingelsene var til stede så var det lettere med relasjonsbygging.

Uansett hvordan man gjør dette, er det viktig å sikre at det også foreligger en transkribert fullversjon av dataene som verken er kodet eller de-kontekstualisert. Det er opp mot denne helheten jeg til slutt skulle vurdere funnene (Malterud, 2017, S. 104). Den videre prosessen foregår i trinn 3 med sortering av koder og subgrupper.

Trinn 3 Kondensering, fra kode til abstrahert meningsinnhold

I dette trinnet hentet jeg systematisk ut mening ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som er kodet sammen. Den delen av materiale der jeg ikke har

funnet meningsbærende enheter ble lagt til side. Resten av materialet ble sortert i de tre kodegruppene jeg har valgt.

På dette stadiet så jeg at enkelte kodegrupper bare inneholder svært få meningsbærende enheter og andre kodegrupper var mer omfangsrike. Jeg valgte å beholde kodegruppene nevnt over da de fremsto som relevante for problemstillingen, og deltakerne la vekt på det som viktig. Kodegruppene som består av meningsbærende enheter, kan forhåpentligvis fortelle oss om noe nytt og viktig om hva lærerne og de voksne kan gjøre for disse barna. Jeg startet med en kodegruppe av gangen (Malterud, 2017, s- 105).

Før jeg gikk videre i kondenseringsprosessen ble dataene sortert i subgrupper. Hvilke subgrupper vi fester oss ved preges av det perspektivet vi leser vårt materiale ut ifra. Vi tolker teksten ut fra vårt faglige perspektiv og ståsted og heretter er det subgruppene som er analyseenheten (Malterud, 2017).

Systematisk tekstkondensering omfatter et spesielt metodisk grep der vi på dette analyse-trinnet lager et kondensat som er et kunstig sitat. Jeg gjennomgikk hver eneste meningsbærende enhet i denne subgruppen og tok stilling til om den skal inngå i kondensatet eller ikke. Det er en frisk tekst som bygges opp og redigeres sammen i logisk rekkefølge med elementer fra samtlige meningsbærende enheter. I det kunstige sitatet brukes «jeg-form» for å minne oss selv om at vi foreløpig skal representere hver av deltakerne, helst omtrent slik de har uttrykt seg under intervjuet. Her prøver jeg å være så tekstnære som mulig og tar med uttrykk som deltakerne har brukt (Malterud, 2017).

Til slutt valgte jeg ut et gull-sitat som best mulig illustrerte det som var abstrahert overfor og som var et reelt sitat fra deltakerne. Kondensatet er et arbeidsnotat som skal brukes som utgangspunkt for resultatpresentasjonen i analyse prosessens fjerde og siste trinn (Malterud, 2017).

Trinn 4 Sammenfatningen, re-kontekstualisering

I dette trinnet sammenfattet jeg resultatene som kan legge grunnlag for nye beskrivelser.

Først ble kunnskap fra hver enkelt kodegruppe og subgruppe sammenfattet.

Sammenfatningen er beskrevet mest mulig lojal i forhold til deltakernes stemmer fra intervjuene. Malterud (2017) beskriver dette som en analytisk tekst. Med utgangspunkt i de kunstige sitatene og den analytiske teksten som beskrev kodegruppene ble det utarbeidet en sammenfatning og beskrivelse av deltakernes uttalelser.

Deltagernes utsagn ble forsøkt gjengitt sannferdig på en kontekstualisert måte samtidig som fortellingen ble systematisert slik at gjenfortellingene kan gi grunnlag for ny innsikt og beskrivelse til glede for andre. Når den analytiske teksten ble etablert vurderte jeg om gullsitatene fortsatt var representative. Sitatene skal ikke bevise at funnene stemmer, men være gode eksempler på det som den analytiske teksten forteller. De kunstige sitatene ble omformulert til 3. person og illustrert ved hjelp av gullsitatene jeg hadde funnet (Malterud, 2017). Til slutt ble de opprinnelige transkriberte intervjuene gjennomlest og sammenlignet med de sammenfattede resultatene.

Analyseprosessen har gitt anledning til å reflektere over hvilken betydning mine faglige og personlige perspektiver har hatt for de endelige kategoriene som jeg presenterer som min resultater. En skjematisk oversikt over koder og subgrupper, samt den analytiske teksten, utgjorde til sammen beskrivelsen av 3 temaer som blir presentert blant oppgavens resultater i kapittel 4. Det er brukt uttrykk hentet fra de meningsbærer enhetene for å beskrive koder, subgrupper og kunstig sitater og som utdyper det den analytiske teksten forteller. Dette er i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen Malterud (2017) har til systematisk tekstkondensering. Sammenfatningen ble vurdert opp mot empirien og teoretisk bakgrunn før endelig navn på temaer, koder og subgrupper og innhold i den analytiske teksten ble bestemt.

Malterud (2017) skriver også at man helt til slutt kan prøve å forfatte en overskrift som sammenfatter det viktigste fra alle kode-gruppene, og hvis det blir naturlig kan denne overskriften bli til oppgavens tittel.

Analysen skal føre til resultater. Når vi går løs på analysen omgitt av transkripter, ideer, andres forskning, egen for forståelse og forskjellige teoretiske perspektiver trenger vi å vite omtrent hvor vi skal selv om vi ikke vet hva vi vil finne. Det handler om en kvalifisert og systematisk fortolkningsprosess (Malterud, 2017, s. 89). Systematisk gjennomgang av materialet i flere ledd, sammenholdt med de teoretiske perspektivene og overveielser om relevans, validitet og refleksivitet skal sikres gjennom analyse prosedyren. Refleksiviteten forstås som forskerens rolle i det hele. For forståelsen og valg av teoretisk referanseramme bestemmer hva som beskrives, fortolkes og analyseres (Malterud, 2017, s 100). Tabell 1 og 2 viser den skjematiske oversikten som ble brukt underveis i analysen.

Tabell 1

Tabellen viser hovedtema og tilhørende subgrupper.

Tema	Subgrupper
Relasjonsbygging	<ul style="list-style-type: none">• Gleden å være sammen med barn• Komme i posisjon• Lytte og undre seg og møte barnet med varme og forståelse• Tune seg inn
Rammebetingelser	<ul style="list-style-type: none">• Tid og egnet rom og sted i skolen• Trygghet i sin rolle• Deltagerne ønsket seg flere voksne på skolen
Tverrfaglig samarbeid og refleksjon	<ul style="list-style-type: none">• Samarbeid• Refleksjon og debriefing

Tabell 2

Tabellen viser et eksempel på hvordan jeg har gått frem i analysen.

Kode	Relasjonsbygging
Subgruppe	Lytte og undre seg, møte barnet med varme og forståelse
Meningsbærende enheter	<p>Lyttende, benevne-bekreftende-undersøke, ikke si så mye. Jeg skal ikke si det med 100% sikkerhet at alle er inne og <i>benevner, bekrefter og undersøker</i>, men jeg tror hele bruket er ganske innforstått med at barn har det vanskelig når de står i en situasjon og utagerer.</p> <p>Jeg prøver og ikke lage meg opp en masse mening før jeg har fått hørt hele historien. Jeg klarer det ofte, men ikke alltid. Det tror jeg er viktig og det er det flere unger som har sagt noe om, du hører jo på meg. Høre på dem og har tid til å prate ut.</p> <p>Jeg tenker på at den rollen vi har på skolen vi skal jo ikke ta noens parti på en måte, så det som er så fint da er at vi kan lytte til det barnet og hva det har å si så trenger vi ikke å ta noe stilling til om det er sant eller ikke.</p> <p>Eleven føler da kanskje at han blir møtt med forståelse og slipper å forsvare seg.</p> <p>De ungene som ikke blir likt. Det er en utrolig vanskelig følelse da å gå på skolen hver dag og føle at de ikke blir likt. Det er forferdelig, barna er ensomme og føler at ingen liker dem. Ingen som sier hei. Får bare kjeft. Det er lett å få en sånn rolle også da hvis du har vært mye utagerende så til slutt så blir alt bare sånn - en ond sirkel for barnet, og så står kanskje de voksne litt fast de også. Hvis det er noen vi ikke liker så må vi bruke den lommelykten da, for alle har jo et eller annet fint med seg.</p> <p>Når unger utagerer så er det jo fordi de er utrygge eller at det er noe med relasjonen eller miljøet da. Det henger jo sammen med det fordi de har jo ikke lyst til å være slemme. Unger gjør alt dem kan for å samarbeide. Ingen unger vil være vanskelige. Det er jo egentlig bare et uttrykk for frustrasjon når det kommer tenker jeg da.</p>
Kunstig sitat (jeg-form)	Jeg tenker at det er en kunst å undre seg sammen med barnet. Kan det være mer som ligger bak som gjør det vanskelig for barnet? Barnet trenger å bli møtt med varme og forståelse og få mulighet til å fortelle sin side av historien.

	Jeg tror det kan føre til at barna føler seg tryggere når de har noen på sitt parti og da er det lettere å være på skolen.
Gullsitat	Det hender jo noen ganger jeg ser at de “kommer tauende på en elev”. Da er jeg raskt ut av rommet mitt hvis jeg har anledning. Da går jeg bare og møter dem, stopper opp foran dem og sier hei kanskje du vil være med til meg? Hvis de voksne har det vanskelig så tror jeg i hvert fall ungene har det vanskelig i en sånn setting. De voksne er kjempeglad for at jeg har kommet og at jeg har gått inn i det.
Funn	Deltagerne forteller at de ønsker å undre seg sammen med barnet og finne ut om det ligger noe mer bak. De ønsker å møte barnet med varme og forståelse og være en trygg person på skolen slik at det er lettere for barnet å være på skolen.

3.6 Kvalitetskriterier for forskning

Underveis i analysen ble det tydelig at jeg hadde fått et rikt materiale. Det kan alltid forskes mer, men jeg kom fram til mange gode data som besvarte problemstillingen, og det som kom frem i videre undersøkelser passet med det jeg allerede hadde funnet. I

analyseprosessen har jeg prøvd å være transparent ved å forklare godt og komme med eksempler på hvordan prosessen ble gjennomført. På den måten kan leseren selv reflektere om resultatene er troverdige eller ikke.

3.6.1 Forskningsetiske refleksjoner

Forskeren må forholde seg til etiske prinsipper og vise redelighet og nøyaktighet i hvordan forskningsresultater blir presentert (Thagaard, 2018, s. 21). De etiske utfordringene er særlig fremtredende i studier basert på direkte kontakt med deltakere som deltar i intervju og gjennom hele prosessen fra begynnelse til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 80). Forskeren skal respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Prosjektet ble søkt NSD og godkjent 23.09.2021 (se vedlegg 2). Da samtykket var på plass, sendte jeg ut invitasjoner for å få deltakere til studien.

Forskeren må ha deltakernes informerte samtykke. Det skal være frivillig og dokumentert (se vedlegg 3 og 4). Det forutsetter at det foreligger samtykkekompetanse og at frivilligheten er reell. Habiliteten til forskeren skal tas hensyn til. Dette fordi forskeren i enkelte studier kan være kolleger med aktuelle kandidater som kanskje vil føle seg forpliktet til å delta.

Forskeren må sikre deltakernes konfidensialitet. Det er strenge krav til oppbevaring av personopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Forskeren forplikter seg til å beskytte deltakernes integritet og vise et moralsk ansvar gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 27). Dette er fulgt gjennom hele prosessen. Deltakerne fikk informasjon om dette da de ble invitert og før de skrev under samtykke. Malterud (2017) beskriver fire former for belastning deltakerne i en kvalitativ studie kan bli utsatt for. Det er psykisk uro, misbruk av data, fordreining og gjenkjenning. Deltakerne fikk derfor god informasjon om prosjektet og samtykke-erklæring skriftlig. Det ble inkludert kontaktopplysninger til meg og veileder på studiestedet slik at deltakerne kunne stille spørsmål eller trekke seg underveis dersom de ønsket det. Ingen har trukket seg underveis. Samtykkeskjemaene ble oppbevart innelåst og adskilt fra resten av materialet. Navn eller beskrivelser av deltakerne ble ikke inkludert i transkripsjonene. Som beskrevet tidligere ble lærer og miljøterapeuter alle beskrevet som lærer i oppgaven av anonymitetshensyn. Elever ble også anonymisert ved å bruke tilfeldig han og hun, barnet og eleven. Det ble gitt informasjon underveis om intervju og intervjusituasjonen og eventuelle forberedelser deltakeren måtte gjøre. Samtykkeerklæringen ble underskrevet før intervjuene startet. Jeg brukte mobilapplikasjonen Diktafon og lydfilen ble overført kryptert til nettskjema.

3.6.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er et uttrykk for kvaliteten til data. Reliabilitet betyr pålitelighet. Det knytter seg til nøyaktigheten til hvilke data som benyttes og samles inn og bearbeides. Ved at jeg har beskrevet nøyaktig hvordan prosessen har vært i metoden og analysen kan det styrke oppgavens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 250). Jeg har vært tro mot deltakernes utsagn underveis i analysen. Direkte sitater fra deltakerne kan gjøre funnene

mer levende for leseren. Jeg deler faglig bakgrunn med noen av deltakeren. Dette har jeg vært bevisst på gjennom prosessen. Jeg har forsøkt å være reflektert og bevisst på og ikke påvirke tolkningene av data og sette min forforståelse til side for å øke studiens troverdighet.

Validitet handler om gyldighet. Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene. Den sikter til datas relevans for problemstillingen. Måler vi det vi tror vi måler og får vi svar på problemstillingen? (Kvale& Brinkmann,2015, s. 250). Underveis i studien gjorde jeg meg noen tanker rundt resultatene. Det var flere utsagn under intervjuene der deltakerne var helt enige og kunne komplementere hverandre i samtalen. Lydfiler, tekst og analyse er vurdert og validert gjennom deltakerne, veileder ved studiestedet, forskning og teori.

Deltakeren som ønsket å være med i studien hadde alle gode relasjons- kunnskaper og var meget opptatt av gode relasjoner og det psykososiale miljøet på skolen. Dersom deltakerne hadde blitt plukket ut på en annen måte, som for eksempel fokusgrupper på andre skoler, kunne det muligens gitt andre data. Da kan det være at dataene hadde fått større variasjon og bredde.

Litteratursøk har vært et selvstendig arbeid utført av meg som er en uerfaren forsker. Jeg har lite erfaring med å fine relevante søkeord så jeg kan ha gått klipp av relevant litteratur underveis. Jeg har bevisst søkt etter faglitteratur om forhold som belyser relasjonsarbeid, lærere, helsesykepleiere og barn på norsk og engelsk.

4 Resultater

Funnene i oppgaven representerer kunnskap om deltakernes beskrivelser av innhold, særpreg og mening knyttet til arbeidet sitt i barneskolen. Dette er det jeg vil presentere i denne delen. Kategoriene presenteres ved en innledende tekst om tema, deretter beskrives subgruppene.

Se Tabell 1 i kapitel 3.5 som viser temaene med tilhørende subgrupper.

4.1 Relasjonsbygging

I fokusgruppeintervjuene kom det frem mye om hvordan deltagerne jobber med relasjonen i møte med barn. Det ble etter hvert tydelig at deltagerne hadde flere strategier for å møte barna med varme og forståelse. Tema relasjonsbygging ble delt inn i fire subgrupper.

4.1.1 Gleden å være sammen med barn

Deltakerne ga uttrykk for at de likte barn og ønsket å være sammen med dem. Deltagerne ga uttrykk for at de var på lag med barna og hadde mye omsorg og varme for dem. En lærer trakk frem at lærerne kan stå i det utroligste, hun fortalte at de blir glade i barna og det klarte de ikke legge skjul på. En helsesykepleier fortalte følgende:

«Ja hva har jeg gjort i dag? ja jeg har egentlig bare kost meg, prata og sett på fine unger. Koser meg i jobben min og jeg har alltid likt å prate med unger».

Flere av deltagerne trakk frem at de hadde empati og mye tålmodighet som de så på som gode egenskaper i jobben de har. En lærer trakk frem at uansett når barna kommer blir de møtt på en positiv måte. Flere av lærerne fortalte at de koste seg på jobb fordi de er glade i elevene sine og de hadde det fint sammen. Helsesykepleierne fortalte at de liker barn og synes det er hyggelig å prate med barn. Det er også derfor de jobber i barneskolen.

Alle er forskjellig, og alle barn har ulike behov. «Hva trenger akkurat du?» er noe helsesykepleierne trakk frem.

4.1.2 Komme i posisjon

Deltagerne fortalte at de oftere kom i posisjon til å hjelpe og snakke med barn de kjente fra før. De hadde de allerede en relasjon de kunne bygge videre på og erfaring med hva den

eleven trengte. Flere trakk frem at de legger ned arbeid i relasjonen, byr på seg selv og møter elevene på et medmenneskelig nivå.

En av lærerne beskrev måter å komme i posisjon til elevene sine. Læreren satte av fritiden sin for å se på at elevene spilte fotballkamper. Læreren byr også litt på seg selv personlig, innen rimelighetens grenser. Læreren var åpen om at alle har utfordringer - voksne og barn, og møtte elevene på et medmenneskelig nivå. Læreren beskrev det som en egenskap som gjør at hun får gode relasjoner til mange og at det gir spillerom senere fordi de kjenner hverandre godt.

“Jeg synes jo oftere jeg kommer i posisjon til de jeg har en relasjon til fra før – i hvert fall kjappere da så det har mange fordeler”.

Lærerne var opptatt av å spørre eleven også, for eksempel hvis situasjonen blir for vanskelig eller feil. Da spør de eleven hvordan de kan hjelpe bedre neste gang.

4.1.3 Lytte og undre seg og møte barnet med varme og forståelse

Deltagerne fortalte at de ønsket å undre seg sammen med barnet og finne ut om det ligger noe mer bak atferden. Flere trakk frem at de ønsket å møte barnet med varme og forståelse og være en trygg person på skolen slik at det var lettere for barnet å være på skolen.

En lærer beskrev hvordan hun prøvde å lytte til barna. Hun sa at skolen har en visjon om å *benevne, bekrefte og undersøke* i møter med barna.

«Jeg prøver og ikke lage meg opp en masse mening før jeg har fått hørt hele historien. Jeg klarer det ofte, men ikke alltid. Det tror jeg er viktig og det er det flere unger som har sagt noe om, du hører jo på meg. Høre på dem og har tid til å prate ut».

Helsesykepleierne fortalte om den rollen de har på skolen. Det kan være lettere å møte barnet med varme og forståelse fordi de kan støtte barnet uansett. De trenger ikke ta den posisjonen med å finne ut hvem som har rett eller sette i gang tiltak.

«Jeg tenker på at den rollen vi har på skolen, vi skal jo ikke ta noens parti på en måte, så det som er så fint da er at vi kan lytte til barnet og hva det har å si så trenger vi ikke å ta noe stilling til om det er sant eller ikke. Eleven føler da kanskje at han blir møtt med forståelse og slipper å forsvare seg».

Helsesykepleierne var også opptatt av den rollen barna kan få på skolen. De ønsket å se det fine med barna og se bak den tøffe masken de kan ta på seg. En helsesykepleier brukte uttrykket «lommelykten». Den skal fokusere og lyse opp de gode sidene til barna.

«Det er forferdelig, barna er ensomme og føler at ingen liker dem. Ingen som sier hei. Får bare kjeft. Det er lett å få en sånn rolle også hvis du har vært mye utagerende så til slutt så blir alt bare sånn - en ond sirkel for barnet, og så står kanskje de voksne litt fast de også. Hvis det er noen vi ikke liker så må vi bruke den lommelykten da, for alle har jo et eller annet fint med seg».

Alle deltagerne var enige i at når barn utagerer så er det fordi de er utrygge eller at det er vanskelig med relasjoner eller skolemiljøet. De sa at det er en kunst å undre seg sammen med barnet. En helsesykepleier fortalte at hun tror barna føler seg tryggere når de har noen på sitt parti og da er det lettere å være på skolen. Hun fortalte at hun er raskt på hvis hun ser et barn i «trøbbel».

«Det hender jo noen ganger jeg ser at de "kommer tauende på en elev". Da er jeg raskt ut av rommet mitt hvis jeg har anledning. Da går jeg bare og møter dem, stopper opp foran dem og sier hei kanskje du vil være med til meg? Hvis de voksne har det vanskelig så tror jeg i hvert fall ungene har det vanskelig i en sånn setting. De voksne er kjempeglad for at jeg har kommet og at jeg har gått inn i det».

Dette er noen eksempler på forskjellige metoder som lærere og helsesykepleiere bruker for å møte barna, lytte til det de har å si og undre seg sammen med dem.

4.1.4 Tune seg inn

Deltagerne bruker erfaring og ulike måter de møter barna på i situasjonene. De uttrykte at de innretter seg etter hva akkurat det barnet trenger der og da. De fortalte at når de har muligheten til å tune seg inn og se hva barnet trenger, da kan de møte barnet på en trygg måte.

En helsesykepleier fortalte at hun noen ganger blir hentet til noen som sitter et eller annet sted etter en hendelse med utagering. En gang satt hun vel en time sammen med en som bare satt der. Hun uttrykte at hun så på det som en investering i relasjonsarbeidet med barnet, vise barnet at hun kunne tåle han selv om han utagerte sånn. Hun fortalte at de hadde en god relasjon resten av tiden på barneskolen.

Det er flere av deltagerne som uttrykte at når de klarer å stå i det som er vanskelig, og viser at de tåler følelsene til barnet kommer de veldig styrka ut av det i relasjonen.

«Det er litt ulike måter å tune seg inn på. For å få dem både i tale og trygge i settingen. Jeg tror det kommer mye fra erfaring. Noen vil tegne litt og noen må få lov til å gå litt rundt i rommet. Hva som fungerer her i møtet med akkurat det barnet. Noen barn er det kanskje best å være ute med».

En av lærerne fortalte hva hun gjør når elevene kommer for sent. Hun husker hvordan det var da hun gikk på skolen. Da var det kjeft å få. Hun sa: «*jeg vet ikke hvorfor denne ungen kommer for sent. Det kan være hva som helst*». Hun møter dem med en hyggelig velkomst – uansett om de kommer tidsnok eller for sent.

Det var ikke alltid at deltakerne klarte å være tålmodige og innenfor sitt eget toleransevindu. Det kom frem eksempler om de gangene de «gikk rett i» og tok en veldig kjapp avgjørelse.

Da gikk det som regel galt, men om de fikk tid til å reparere etterpå, og si unnskyld og komme til en felles forståelse, beskrev de det som en god opplevelse.

En av lærerne fortalte om en periode der hun fulgte opp en elev i flere måneder.

«Det var bare eleven og meg alene hele dagen. Vi måtte bruke tiden, for å bli trygg da, det var noe med den tryggheten, som måtte komme fordi det var den det skortet på. Etter ukesvis, månedsvi faktisk, så kom tryggheten. Det var ikke rom for noe faglig i det hele tatt før tryggheten kom sakte, men sikkert. Det var en øvelse i tålmodighet».

En helsesykepleier fortalte at hun reflekterte mye over at hun kan møte ungene på en rolig måte og at barna ble sett. Videre fortalte hun at hun måtte jo egentlig bare innrette seg litt etter barnet. Vente til barnet var innafor toleransevinduet sitt.

«Det ligger bare der i meg - vet det bare – intuisjon og erfaringsbasert jobbing. Det er liksom bare automatisert».

En helsesykepleier fortalte om da hun møtte på en elev alene ute på huska etter at alle elevene hadde gått inn til timen:

«Han satt på huska alene og ville ikke gå inn. Jeg står og prater litt, og det var ikke så lett å få han med seg, men så kommer læreren i døra. Eleven vil ikke si noe, men læreren gjetter seg fram til og spør om det er det som har skjedd i friminuttet - ja det var det. Da sier læreren: det kan vi snakke om etterpå, men da må du først komme inn å kle av deg og sitte litt og puste ut i garderoben før du kommer inn. Da fikk han det rommet av læreren til å puste ut litt og blir klar. Læreren var jo alene med resten av klassen. Læreren valgte og gi eleven tid, istedenfor å kjeft på han og be han gå inn med det samme»

4.2 Rammebetingelser

Deltagerne var opptatt av at de ønsker seg bedre tid til relasjonsbygging. Det kom frem ønske om flere rom og flere voksne.

4.2.1 Tid og egnet rom og sted i skolen

Deltagerne fortalte at det som kjennetegner gode relasjoner med barna er når de har god nok tid og et godt nok egnet sted til ro, undring og refleksjon. De ytret ønske om at elevene hadde mulighet for å bli skjermet fra andre elever i etterkant av hendelser. De ønsket seg tid til å prate med eleven der og da. Gi eleven den hjelpen den trengte med en gang, og at de ikke måtte vente en halvtime eller en dag med å ta den praten. Det er vanskelig når læreren ikke kan gå fra klassen for å gi eleven den støtten han trengte der og da.

«Det som kjennetegner situasjoner hvor jeg opplever å få til en god relasjon med barnet er når det er nok tid og jeg har roa til det. Kjenner meg veldig igjen i det med tid. Ha mulighet til å sette av tid og ta den tiden».

En helsesykepleier uttrykte at hun ofte har bedre tid enn lærerne.

«Det er en gutt jeg har fulgt opp som har fått mye tid og han trengte mye tid. Det trengte han fra læreren sin også, men det var ikke alltid at læreren hadde tid der og da så det hendte jeg ble tilkalt for å bare være sammen med».

Helsesykepleierne uttrykte at de ikke alltid har egnete rom på skolen. Helsesykepleierne snakket om at mange helsesykepleierne er tålmodig og sitter på «små kott» uten god nettilgang rundt om på gamle skoler. Det kan være utfordrende å få gjort en god jobb når mangelen på rom er stor. Det er ikke nok klasserom heller, og skolen må være kreative for å få plass til alle.

Deltagerne ga uttrykk for at de ønsket seg et godt sted å være med barnet. De beskrev et avslapningsrom med litt morsomme ting og opplevelser og noe man kunne jobbe litt med,

koble av og roe seg ned og ordne opp. Gjerne en god sofa, dempet belysning og musikk og kunne servere for eksempel litt drikke.

«Jeg har merket at det er noen som det er lettere å være ute med. (...) Så er det de som synes at alt er så skummelt og stort ute og så må vi inn for å finne det lille trygge grupperommet før vi kan klare og prates. Det er jo veldig avhengig av ungene som du sier».

4.2.2 Trygghet i sin rolle

Både lærerne og helsesykepleierne var enige i at det tok noen år før de var trygge i rollen sin. Deltakerne hadde alle lang erfaring i barneskolen. De fortalte at det er godt å ha erfaring, tydelige rammer og forutsigbarhet i møte med utagerende barn. En helsesykepleier sa:

«Det er mye å sette seg inn i og få oversikt over og en er redd en skal gjøre noe feil på skolen eller blande seg inn for mye eller ikke i det hele tatt, tråkke litt feil overfor foreldre og lærere. Det er mange bommerter man kan gjøre. Nå er jeg trygg i rollen min».

Lærerne var også enige i at de blir tryggere i rollen sin etter hvert. De var også tryggere når de hadde vært på samme arbeidsplass en tid.

«Trygghet i seg selv og struktur har mye å si i klasserommet, da får du et læringsmiljø og så at du ser ungene. Det tror jeg kjempeviktig, ser hver enkelt elev om morgenen».

«Jeg kan de fleste reglene på skolen og vet på en måte litt om de tingene. Jeg kan huset og vet hvor vi kan gå. Det er blir litt sånn når man kommer i ganske mange situasjoner (...) noen skal ta livet av seg selv, den skal ta livet av andre, eller fysisk vold for den saks skyld, og det og da vite at jeg har lov til å gjøre det, jeg kan gjøre det, jeg vet at jeg kan gå dit, jeg vet at jeg kan få hjelp der. Den tryggheten er viktig for meg. Den kommer jo med åra for å si det sånn. Jeg var ganske usikkert til å begynne med.

Hva man hadde lov til og hva du kunne si og hva du kunne gjøre. Det er veldig godt å kunne stå støtt».

En lærer husket tilbake til da hun ble kontaktlærer:

«Jeg føler jeg ble kasta inn i det er som kontaktlærer. Som kontaktlærer så må jeg bare, men jeg synes at det er mye mer trygt og moro i yrket nå enn det det var. Det er ikke noe tvil. Nå tar jeg beslutninger selv og stoler på at det går fint og går det ikke fint så ordner vi det på en måte. Jeg var mye mer usikker før og det var ikke noe godt. Nå er jeg trygg i rollen. Handler det ikke litt om egen livssituasjon også. Eldre etter hvert og trygg på deg selv».

4.2.3 Deltagerne ønsket seg flere voksne på skolen

Deltagerne fortalte at det var lettere å få hjulpet barn som har det vanskelig når det var flere voksne som kunne dele på oppgavene. De uttrykte at det er lettere å stå i utfordringer når de får støtte fra andre, og det er bedre når de er flere de kan dele utfordrende elever med. De påpekte at det var lettere å være i balanse selv hvis man ikke var utslitt.

En lærere trakk frem at skolen har en klar visjon for hvordan de skal møte barna som har det vanskelig. «Det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig». Alle kjenner til visjonen, men det kan glippe med vikarer.

«Det er veldig fint hvis den fra ledelsen kan hoppe inn i klasserommet så jeg kan fortsette med den ene eleven. Det har jeg opplevd et par ganger og det synes jeg var kjempeåltreit, for det å sende noen til rektor det vet vi det har ingen effekt, det er gammeldags, det har gått over (...) Det er en balansegang for hva man får sagt til en vikar før man skal kastes inn i noe»

Lærerne uttrykte at de skulle ønske seg mer tid til opplæring av nyansatte og vikarer. De fortalte at de trenger flere hender, men at det har ingen effekt «å bare kaste» flere mennesker inn i klasserommet.

(...) det kan skape bare mer uro enn det er hjelp. Enten så må de være ekstremt godt egna, for noen er jo det, men man kan trenge litt god opplæring ja absolutt»

Både lærere og helsesykepleiere uttrykte bekymring for de elevene som ikke tilpasser seg en vanlig skolehverdag:

«Hvordan skal man tilpasse skolehverdagen for de ungene som strir veldig mye: sitte i et klasserom er kjempevanskelig, prøver å bruke sløyd og grupperom. Ha spes-ped tilpassa. Hva skal skoledagen inneholde - individuelt tilpasset skole og arbeids trening for de som trenger annerledes skole. Vi trenger flere folk så disse elevene kan få en til en. Det er trist, at skolen blir vanskelig for noen rett og slett. Det er jo ikke alle unger som synes det er stas å gå på skolen. Sitte stille – time etter time. Ta imot eller jobbe litt. Det er ikke lett å gå til en dag man egentlig ikke har lyst til eller mestrer - er ikke rart at man kan bli litt irritabel og kranglete med de som er rundt seg».

Det kom frem i fokusgruppene at miljøterapeut kunne ha små grupper med elevene der de hadde alternativ skole, tur til svømmehallen, skogen og baking eller andre ting. Noen elever hadde alternative skoledager andre steder, for eksempel i butikk eller på en gård.

4.3 Tverrfaglig samarbeid og refleksjon

Deltakerne var også inne på tverrfaglig samarbeid og refleksjon. Deltagerne uttrykte at de trenger å snakke med kolleger om vanskelig situasjoner som oppstår i løpet av en dag. De fortalte at det var godt å bli møtt med forståelse fra kolleger og få innspill og råd. Deltagerne uttrykte også at de så verdien av samarbeid med flere yrkesgrupper inn i skolen.

4.3.1 Samarbeid

Deltagerne fortalte at det var verdifullt å ha flere yrkesgrupper på jobb som kan komme med sin fagkunnskap og erfaring.

«Det er lettere å være i balanse selv og stå i vanskelige situasjoner når det er flere som kan følge opp utfordrende elever. Da holder man seg lettere innenfor toleransevinduet sitt».

En lærer uttrykte:

«For meg så er det godt at vi er et team som gjør at vi kan snakke sammen. Jeg vet det er kontaktlærer som følger opp, jeg vet det er helsesykepleier som følger opp, jeg vet miljøterapeuten følger opp, jeg vet vi er mange flere som følger opp. Det hadde vært fint med enda flere yrkesgrupper inn i skolen».

Lærerne var enige i at det å ha helsesykepleier 100% på skolen er flott. De beskrev det som en veldig god hjelp, og at det ikke er alle skoler som har det. Lærerne ønsket seg også flere sosionomer og vernepleiere. Lærerne har ansvar for barn med diabetes og epilepsi og andre kroniske sykdommer, og det følger ikke alltid med ekstra ressurser i form av flere hender.

4.3.2 Refleksjon og debriefing

Lærerne fortalte at de kunne stå i tøffe situasjoner nesten hver dag. De savnet debriefing og refleksjon satt i system. Det ble mye i forbifarten, og det er jo en slags debriefing selv om de ikke får reflektert over hva de kan gjøre neste gang. Lærerne sa det er «mye møter og ting» som skal følges opp, så det er ikke lett å få lagt til rette for refleksjonsmøter. Dersom lærere og assistenter tas ut for å reflektere, blir det for lite folk et annet sted. Det blir en ond spiral. Lærerne uttrykte at de ønsket mer tid til å snakke sammen om vanskelige situasjoner med teamet sitt. De påpekte at det var viktig at de sier fra til hverandre og ber om hjelp og pusterom.

«Systematikken er vel i samarbeidsmøter på trinnet og storteams-møter, men tiden blir ofte slukt av helt andre ting enn sånne saker på møtene».

Helsesykepleierne fortalte at de har drøftingsmøter hver uke. Her deltar kolleger fra skolehelsetjenesten og forebyggende familieteamet med familierapeuter og psykolog.

«Det kan være at man føler at man kommer til kort noen ganger og da er det godt å kunne drøfte med kolleger å få innspill og råd. Vi bruker hverandre i hverdagen også. Kolleger og teamleder tar seg alltid tid til drøfting. Godt å kunne spille litt på de andres erfaringer og kunnskap».

I neste kapitel blir funnene diskutert i lys av tidligere presentert teori og forskning. Problemstillingen vil hele tiden være førende for diskusjonen.

5 Diskusjon

Gjennom analysen fra fokusgruppe-intervjuene kom det frem at relasjonsbygging, rammebetingelser i skolen og tverrfaglig samarbeid var betydningsfullt. Når hver elev får positiv oppmerksomhet regelmessig, vil den enkelte føle seg betydningsfull og viktig. Lærer og elev kan starte hver dag med et positivt spor, og avslutte dagen med tilfredshet. Relasjonsbygging gjennom hele skoledagen kan gi en følelse av verdsetting og godhetsfølelse for både lærer og elev (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Funn fra intervjuene blir i dette kapitlet diskutert i lys av perspektivene fremstilt i teorigrunnet, samt annen relevant teori og forskning og egen erfaring fra feltet.

5.1 Anerkjennelse barn med utfordrende atferd

(Drugli 2012) skriver i boken: *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel* at gode relasjoner mellom lærer og elever fremmer god og effektiv læring i skolen. Boken «Se eleven innenfra» (Brandtzæg et al., 2016), setter søkelyset på hvordan man kan

fremme gode relasjoner og diskuterer hva som er relasjonens «virkestoff». Relasjonen mellom lærer og elev har ikke bare betydning for elevens læring, men også for den psykiske helsen. Voksne kan vi utløse trygghet hos barn og legge til rette for læring ved å vise at de er opptatt av å se og forstå barna innenfra, og ikke bare reagere på deres atferd. Når de voksne er tydelige og viser at de er opptatt av å prøve å forstå og gi anerkjennelse så vil det over tid skape tillitt (Brandtzæg et al., 2016).

Eriksen og Lyng (2015) skriver i rapporten: *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø* at det handler om at lærerne skal å ha en holdning preget av genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner. Flere av lærerne fortalte at de koste seg på jobb fordi de er glade i elevene sine og de hadde det fint sammen. Helsesykepleierne fortalte at de liker barn og synes det er hyggelig å prate med barn. Det er også derfor de jobber i barneskolen.

5.1.1 Genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner

Ifølge Brandtzæg et al. (2016) er det når læreren er oppriktig nysgjerrig og innstilt på å forstå eleven at eleven vil føle seg trygg og verdifull. En slik trygghet gir den beste forutsetningen for læring. Når læreren forstår seg selv som voksen utenifra, altså gjennom barnets blikk, kan læreren forstå og justere seg etter hvordan eleven reagerer på den voksne. Til sammen utgjør det en meantaliseringsevne, evne til å forstå seg selv utenifra og andre innenfra, og forstå at atferd henger sammen med tanker og følelser. Når barnet blir møtt på en måte som gjør at det kjenner seg vel, blir det en god opplevelse som gir vekst for barnet (Brandtzæg et al., 2016, s. 17-18).

Tillit er som en grunnmur for relasjonskompetansen, den bygges og styrkes ved gjentatte positive tillitsvekkende opplevelser. Læreren må få plass tillit i relasjonen før de kan komme i posisjon til å påvirke elevene på en positiv måte. Elementene for en tillitsfull relasjon er trygghet, forutsigbarhet, ærlighet og lojalitet. En lærer kan finne tillitsbyggende veier inn til alle elevene, og tilpasse veien for den enkelte eleven. Læreren anerkjennende

møte med eleven hver skoledag kan gjøre relasjonen trygg. (Spurkeland & Lysebo, 2016, s.18). I fokusgruppeintervjuet med lærerne kom det frem at en av lærerne også byr litt på seg selv personlig. Hun var åpen om at alle har utfordringer, voksne og barn, og det kunne føre til at hun møtte elevene på et medmenneskelig nivå. Læreren beskrev det som en egenskap som gjør at hun får gode relasjoner til mange og at det gir spillerom senere fordi de kjenner hverandre godt.

Det er ønskelig at flere barn og ungdom skal bli forstått og møtt på en trygg og hjelpsom måte. Dette er helt i tråd med Barnevernproffene i Forandringsfabrikken har sagt at de ønsker seg. Det understrekes at barna ønsker voksne i skolen som lytter og inkluderer og samarbeider med barnet. Barnevernproffene sier at kjærlighet er menneskevarme og det å bli møtt med aksept og forståelse (Forandringsfabrikken, 2021).

Som Spurkeland og Lysebo (2016) skriver så må de voksne tåle avvisning, og ikke gi opp relasjonen, men det kan imidlertid være krevende for en lærer å stå i over tid. Det kom frem eksempler fra fokusgruppeintervjuene at de noen ganger gikk rett i en situasjon, og ikke klarte å holde seg innenfor toleransevinduet sitt. De satte pris på å få hjelp fra andre på teamet i slike situasjoner. Det er en holdning og psykisk styrke og en vilje til å stå i det ubehagelige og ikke skygge unna. Det gjelder å knytte magefølelser, hjertet og hodet sammen. I en helt fersk artikkel på Utdanningsnytt.no, 12.05.22, skriver Svendsen om stadig økende vold mot lærere. Som handlingsalternativer er det førsteprioriteten å styrke laget rundt lærerne og ansette helse- og sosialfaglige ressurser og miljøarbeidere. Det handler om flerfaglig kompetanse, som kan bidra i slike situasjoner og avlaste lærerne (Svendsen, 2022).

En av læreren kom med flere eksempler som var tøffe å stå i. Det kunne være elever som truet med å ta livet sitt, ta livet til noen andre, eller utøvde fysisk vold. Hun påpekte at det var trygt for henne å vite hvor hun kunne få hjelp. Med tiden hadde hun også opparbeidet seg erfaring som bidro til at hun var tryggere i rollen sin. Hun hadde opparbeidet seg relasjonskompetanse gjennom både kunnskap og erfaring. En relasjonskompetent lærer må

være ærlig og tørre og gå inn i det som er ubehagelig. Det må gjøres på en måte at eleven opplever at læreren vil den vel. Ved å være ærlig blir man tydelig og forutsigbar. Det gir trygghet fordi eleven vet hva som kan forventes av læreren (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 78).

Ifølge Hansen (2012) er det å bli sett og hørt godt for alle mennesker. Målet er at barnet kan se sammenhengen mellom situasjonen sin og tankene og følelsene det har slik at dets verden blir mer forståelig. Barnet kan kanskje streve med å akseptere følelser – at de ikke gir overenstemmelse med dets selvbilde. Aksept kan gjøre det mulig for barnet å føle at det eier og har rett til sin egen opplevelse. Dette kan være med på å gi styrke til å forandre eller gi avkall på følelsene (Schibbye, 2012, s. 280). Når lærere og helsesykepleiere bekrefter og undrer seg sammen med elevene kan eleven komme styrket ut av vanskelige situasjoner. Nettopp ved det at de voksne tar seg tid, og viser at de tåler å stå i følelsene sammen med barnet. En lærer trakk frem eksempelet hun hadde med eleven hun satt alene med i ukesvis. Eleven trengte tid på å bli trygg, og med mye tålmodighet lyktes læreren. Eleven er nå tilbake i klasserommet. En helsesykepleier fortalte om eleven hun fant ute i etter en konflikt. Hun satt sammen med han til han var klar til å bli med tilbake til skolen. Det tok over en time. De snakket ikke sammen, men hun sa de kom styrket ut av situasjonen fordi hun viste at hun tålte å stå i det sammen med han. De hadde en god relasjon helt til han gikk ut av skolen.

5.1.2 Positiv forsterkning: at elevene får ros ved ønsket atferd

En annen side som Lyng og Eriksen (2015) fram som viktig for å skape gode relasjoner i praksis, er det som kalles for positiv forsterkning: at elevene får ros ved ønsket atferd, i stedet for å kjeftes ved uønsket atferd. I fokusgruppeintervjuene kom det frem at deltakerne hadde flere strategier for å møte barn med utfordrende atferd. Deltakerne uttrykte at de er på lag med barna og har mye omsorg for dem. Deltakerne var opptatt av å se det enkelte barnet og uttrykker at alle har ulike behov, men at den enkelte trenger å bli sett og møtt på

en positiv måte. De påpekte at det er viktig og undre seg sammen med barnet, og at de kommer frem til løsninger sammen med barnet.

En av lærerne sa at hun var veldig opptatt av å møte barna på en positiv måte da de kom på skolen, enten de kom tidsnok eller for sent. Hun sa at hun kunne ikke vite hvorfor barnet var for sen, det kunne være hva som helst. Hun møtte alltid barnet med: «Hei, så fint å se deg!». Når en elev får positiv oppmerksomhet regelmessig, vil den få opplevelsen av å være betydningsfull og viktig. Hver dag har et potensial i seg til å skape en god dag. Eleven og læreren får begge positiv energi ved å få bekreftelse på at de trives sammen (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Det kan likevel være en kunst for lærerne å være tålmodige når elever ikke følger spillereglene og forstyrrer og lager uro for de andre i klassen. Urolig elever skal inkluderes og oppleve tilhørighet og få den kunnskapen de skal ha. Det kan være utfordrende å sette en grense for hva læreren og andre voksne i skolen kan tillate av atferd (Stry & Wittek, 2014). Læreren må sette grenser og samtidig skape relasjoner til barn med utfordrende atferd. Klasseledelse og lærerens rolleforståelse og organiseringen i klasserommet har de siste årene blitt vektlagt (Ogden, 2022). Det er avgjørende at elevene har et godt forbilde i læreren sin. Mennesker er sosiale skapninger som blir påvirket av andres holdninger og væremåter, og lærerens kunnskap, vennlighet og sosiale disiplin vil påvirke elevenes atferd. Det er nødvendig at læreren etablerer et tillitsforhold til elevene sine (Stray & Wittek, 2014).

Lærerne og helsesykepleierne i studien min reflekterte rundt viktigheten av å møte elevene med anerkjennelse, se hver enkelt, vise interesse og støtte, noe Spurkeland og Lysebo (2017) og Brandtzæg et al. (2016) er enige i. Hattie, (2009) skriver også at gode lærer-elev-relasjoner har betydning for elevenes trivsel, læring og atferd. Ogden (2022) sier også at måten elever med atferdsvansker blir møtt og hvordan utfordringer blir håndtert av lærerne, er av stor betydning for elevenes læringsutbytte, livskvalitet og videre muligheter (Ogden, 2022).

5.1.3 Prioritere relasjonen, tid til å snakke med og forholde seg aktivt til elevene

Det tredje elementet i arbeidet med å bygge relasjoner handler om å prioritere relasjonen, først og fremst ved å sette av tid til å snakke med og forholde seg aktivt til elevene (Lyng & Eriksen, 2015). Lærerne fortalte at de ønsket seg mer tid til å jobbe med relasjonene. I skolehverdagen opplevde lærerne at de kunne stå fast i klasserommet med ansvaret for alle elevene alene. Da kunne de ikke gå fra for å hjelpe akkurat den ene som trengte hjelp der og da. En av lærerne fortalte om den gangen en fra ledelsen kom og tok over klassen slik at hun kunne finne eleven og hjelpe til med det som ble vanskelig.

Elever som har utfordrende atferd og havner i gjentatte konflikter kan kanskje oppleve at de ikke blir møtt eller får anerkjennelse nettopp fordi lærere ikke har mulighet til å gå fra. Det er ikke fordi læreren ikke ser at barnet har det vanskelig. En lærer beskrev hvordan hun prøvde å lytte til barna. Hun sa at skolen har en visjon om å *benevne, bekrefte og undersøke* i møter med barna. Hun sa hun prøvde og ikke lage seg opp en masse mening før hun hadde fått høre hele historien. De gangene hun klaret det så fikk hun tilbakemelding fra eleven på at hun lyttet til det de hadde å si.

Når læreren har det travelt kan det nok skje at læreren ikke tar seg tid til å benevne, bekrefte og undersøke, og går rett i situasjonene, slik det kom frem eksempler på i fokusgruppeintervjuet med lærere. De fortalte at da gikk det som regel galt, når ikke fikk lyttet og undret seg sammen med barnet. Avgjørelsene ble forhastet og uten tid til å reparere etterpå kan eleven stå igjen og føle seg usynlig og misforstått.

Til tross for at lærerne fortalte at de ofte sto i en skvis mellom det å bli i klassen eller løpe etter en elev for å trøste, så beskriver lærerne mange gode menneskemøter. De fortalte om relasjoner de har bygget opp og som virkelig har satt dype spor, og de har vært betydningsfulle voksne for mange elever. De brukte eksempler på hva de gjorde og hvordan de jobbet med relasjonene, til tross for ytre faktorer i skolen de ikke kan gjøre noe med, som nettopp ressurser og rom. Det var småting underveis i skoledagen der elevene fikk små

oppgaver som innebar noen minutter med læreren for seg selv, for eksempel kopiering, hente noe eller noen ord ute i friminuttet. De bruker tid på å utforske om det ligger noe mer bak atferden og prøver og sette fokus på positive egenskaper hos barna.

Deltakerne bruker erfaring og ulike måter de møter barna på i situasjoner der barn har utfordrende atferd. De fortalte at de innrettet seg etter hva akkurat *det* barnet trengte. Noen av barna trenger å gå litt rundt inne på kontoret eller leke litt, spille spill eller tegne. Avogtil lykkes de best hvis de går en tur med barnet ute. Ifølge Hansen (2012) kan slike møter med en tilgjengelig voksen gi muligheter for nye og viktige relasjonserfaringer. Det er viktig å starte der barnet er og gjennom støttende og sensitiv interaksjon utvide den relasjonelle erfaringen. Lærere og helsesykepleiere skal bruke positive følelser som overraskelse og nysgjerrighet som kan bidra til en positiv atmosfære som legger til rette for utforsking og nye muligheter. Da blir samtalen en spesiell form for utviklingserfaring. Å rette oppmerksomheten mot det barnet er opptatt av er et første og grunnleggende signal om at den voksne er innstilt på barnets verden (Hansen, 2012, s. 167).

På alle skolene som ble studert i studien til Eriksen og Lyng (2015) er det betydelig søkelys på relasjonen mellom lærer og elev i skolemiljøarbeidet. Begrunnelsene handler i stor grad om at gode relasjoner er viktig både med tanke på forebygging, avdekking og håndtering av mobbing og krenkelser. De fleste skoleansatte legger i intervjuene stor vekt på at gode relasjoner mellom lærer og elev først og fremst virker forebyggende. Gode relasjoner bidrar til å håndtere enkeltelevers følelser på en god måte før de eskalerer og går utover andre elever. Andre lærere forteller om hvordan det at de kjente elevene, så dem og behandlet dem med respekt, i seg selv fungerer som en demper på uro og mistrivsel. Lærernes kjennskap til elevene gir dem mulighet til å se tilløp til konflikter, og forebygge konflikter (Eriksen & Lyng, 2015).

Det kom frem under intervjuene at deltagerne oftere kom i posisjon til de elevene de kjente fra før. De uttrykte at de legger ned arbeid i relasjonen. En av lærerne beskrev måter å

komme i posisjon til elevene sine. Hun fortalte at hun ikke hadde nok tid i skolehverdagen til å sette av tid til å bli godt kjent med alle elevene. Hun fortalte om oppgaver utover det å undervise, som å følge opp barn med kroniske sykdommer. Det kom også frem eksempler på at lærerne satte av fritiden sin for å se på at elevene spilte fotballkamper. Det kan se ut som lærerne prioriterer relasjonsbygging på fritiden fordi de ser at det er viktig å ha gode relasjoner til elevene sine. Som Spurkeland & Lysebo (2016) skriver om at det er viktig å ha fokus på 24-timers eleven. Det kan være nyttig å møte barn som har utfordrende atferd i en annen setting, der de kanskje viser frem andre sider ved seg selv. Det kan imidlertid være vanskelig for lærerne å sette av fritiden sin på arbeid. Har lærerne spillerom til å prioritere relasjonsbyggingen i skoletiden eller er det for mye fokus på læringsmål? Er det forventninger til at lærerne skal kunne sette av fritiden sin til relasjonsbygging?

Det kan se ut som mangel på tid og et stort fokus på læringsmål kan være til hinder for å være fleksibel og møte barnets behov. En av lærerne Bjerrum Nielsen studerte ville gjerne ta med barna ut på tur fordi hun så at de trengte å bevege seg og leke. Det fikk hun til gjennom å bytte læringsmål med gymlæreren. Hun overtok noen av hans læringsmål om fysisk aktivitet, men da måtte han ta et mattestykke med dem da de hadde gym (Forskning.no, 2018). Hva kan gjøres innenfor de rammene som er satt? Har lærerne spillerom i det hele tatt? Det er mye som tyder på at fokuset på fagspesifikk kompetanse blir prioritert først, selv om læreren ser andre behov hos elevene

Helsesykepleierne representerer en annen rolle på skolen og har andre rammebetingelser enn lærerne. De kan ofte velge elevens parti og møte og anerkjenne på det som er vanskelig, uten å måtte ta hensyn til andre der og da, eller løse opp direkte i konflikten.

Helsesykepleieren kom ofte litt i etterkant av hendelser eller konflikter, og kan ha muligheten til å møte eleven på en rolig måte. Det kan virke som helsesykepleierne har større spillerom når det gjelder tid. De har også mulighet for å konsentrere seg om det enkelte barnet uten å måtte ta hensyn til resten av klassen.

Utfordringene kan være at ikke alle skoler har helsesykepleier til stede hver dag. Dette kan være et hinder for tilgjengelighet og videre oppfølging av elevene. Barnet kan ha en historie som må tas der og da. Det er viktig å være tilgjengelig for barnet. Dersom barnet møter en stengt dør, vil det kanskje snu og anledningen til å intervensere er forbi. Dersom man kan bygge en relasjon tør barna kanskje å fortelle om vonde hemmeligheter eller vanskeligheter.

Ved at helsesykepleier har planlagt klasseromsundervisning og grupper vil forebyggende og helsefremmende arbeid nå ut til alle. Mye av undervisningen foregår i små grupper. Da har man dialog sammen om tema. Det er ikke alle som klarer å komme på døra til helsesykepleier selv. I undervisningen kan man gi konkrete råd om hva eleven kan gjøre dersom den blir utsatt for vold, overgrep eller andre krenkelser.

5.2 «Å se» elevene

«Å se» elevene er også et begrep mange lærere brukte i rapporten «*Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø*». Det innebærer først og fremst å være oppmerksom på elevenes behov, relasjoner og følelser, og å være menneskelig, respektfull, varm og tydelig (Lyng & Eriksen, 2015).

En helsesykepleier la vekt på at hun ønsket å finne det fine med barna og se bak den tøffe masken de kan ta på seg. Hun brukte lommelykten som en metafor for å fokusere og lyse opp de gode sidene til barna. Hun forteller om de barna som er ensomme og føler at ingen liker dem. Barnevernsproffene fortalte at de hadde blitt «stemplet» som «slemme» og til slutt så brydde de seg ikke og bare fortsatte den negative spiralen. Som de sa så fikk de kjeft uansett. Det som Brandtzæg et al. (2016) beskriver som mentalisering er det som lærere og helsesykepleiere gjør i møtet med utfordrende atferd hos barnet. De prøver å se bak atferden, lete etter gode sider hos barnet eller å utforske fortvilelsen i barnet. Det bidrar til trygghet når barnet skjønner at de voksne forstår og kan forklare det som skjer, bedre enn barnet selv. Klokhet hos voksne handler om å balansere godhet med det å være større og

sterkere enn barnet. Det dreier seg om å ta ledelsen, ha kontroll og lage tydelige grenser og rammer, men uten å være skremmende eller krenke barnet (Brandtzæg et al., 2016, s.51). Det er viktig at lærere og helsesykepleiere er åpne og hele tiden holder øye med egne selvprosesser. Sanser må skjerpes for og virkelig høre og se hva barna formidler. Det er viktig å gi positiv anerkjennelse og ekthet.

Lærere og helsesykepleiere kan signalisere gjennom sin totale væremåte at barnets følelser er viktige, aksepterer barnets opplevelse uten å dømme dets måte å se verden på. På denne måten får barnet bekreftelse. Anerkjenne barnets følelser, forstå hva som skjer med barnet og finne gode løsninger sammen med barnet. Fokus på å forstå hvordan barns atferd kan være et uttrykk for hvordan de har det inni seg og med sin psykiske helse. Er barnet utsatt for traumer eller andre krenkelser som setter spor og assosiasjoner til vonde følelser? Flere av deltakerne var enige i at når unger utagerer så er det fordi de er utrygge eller at det er vanskelig med relasjoner eller skolemiljøet. Det handler om å møte alle elever på en måte som gjør at de føler seg sett, betydningsfulle og viktige. Møte alle elever med denne tilnærmingen. Spesielt de elevene som trigger og utfordrer toleransegrensen til de voksne.

En helsesykepleier fortalte at hun tror barna føler seg tryggere når de har noen på sitt parti og da er det lettere å være på skolen. Hun fortalte at hun er raskt på plass hvis hun ser et barn i «trøbbel» etter en konflikt med andre elever eller lærere. Da går hun dem i møte og tilbyr barnet samtale.

Gjennom å *spørre* eleven i for eksempel konfliktfylte situasjoner kan læreren undre seg og spørre og finne nye løsninger i den konfliktfylte situasjonen. Å *oppfordre* som en pedagogisk løsning er når læreren kan peke på måter å utvikle sosiale relasjoner, som å utfordre til sosial deltakelse og komme med relevante spørsmål for å løse opp konflikter (Von Oettingen, 2012). Dette er i tråd med eksempelet som følger. Historien som en av helsesykepleierne fortalte er et eksempel på hvordan en lærer klarte å gi eleven tid og ro før han skulle komme inn til klassen. Eleven satt på huska etter friminuttet, etter en konflikt. Læreren kom i døra

og forsto at det var vanskelig for eleven. Eleven fikk bruke tid og fikk komme når han var klar. Situasjonen for eleven kunne blitt en helt annen dersom læreren hadde blitt sint og utålmodig og «beordret» eleven rett inn.

Når lærere behandler elevene i henhold til et terapeutisk perspektiv, vil man finne årsaken til problemet, og at det kan være bedre å behandle årsaken enn å behandle problemet selv. Det gjelder å finne ut hva barnets kommunikasjon er et uttrykk for. Dersom lærerne forstår hvorfor, kan det være lettere å håndtere det, og problemet kan forsvinne. I dette perspektivet er fokus på årsaken til problemet og ikke symptomene som lager vanskeligheter for barnet (Schibbye 2012, s.372). Lærerne og helsesykepleierne bruker begrepet «Å tune seg inn». Å tune seg inn er først og fremst en non-verbal handling. Det dreier seg om å signalisere velvilje og omsorg. Man kan nærme seg eleven fysisk, sitte ved siden av og snakke med rolig stemme, møte blikket og smile. For at signalene fra den voksne skal være troverdige for den utrygge eleven må man klare å vise ekte medfølelse og vilje til forståelse. Noen barn vil roe seg ved berøring, men en del utrygge barn kan ha vonde erfaringer med nettopp berøring. Man må være oppmerksom for å forstå utrygge barn fordi de ofte gir villedende signaler. Det kan bli viktig å prøve og se bakenfor atferden til barnet (Brandtzæg et al., 2016, s.110).

Et sitat jeg synes er meget beskrivende er: «*The biggest communication problem is that we don't listen to understand – we listen to reply*» (Stephen R. Covey). Barna forstår når voksne bryr seg og lytter. De ser at de voksne viser med øynene, stemmen og ordene at de faktisk ønsker å vite hva barnet sier.

Både lærerne og helsesykepleierne kom med eksempler der de kunne sitte sammen med eleven eller stå i en situasjon i lang tid, timer eller uker og vente til eleven var klar og trygg. De uttrykte at det var en investering i relasjonsarbeidet med barnet, vise barnet at de kunne tåle han selv om han utagerte sånn, eller ikke ga noe i det hele tatt.

Ifølge rapporten til Eriksen & Lyng (2015) jobbet skolen aktivt med at alle elevene skulle «ha en voksenperson». En voksenperson på skolen de stolte på og kunne snakke med. Gode relasjoner mellom lærere og elever var viktig for å forebygge og håndtere uheldige relasjoner mellom elevene. Gjennom samtaler med elevene kom det fram at kontaktlærer ofte hadde vært helt sentral for å løse opp i problemer i miljøet, konflikter eller mobbesaker. Mange lærere ga inntrykk av at de vet mye om hva som skjer i elevenes liv også utenfor skolen, og at de var opptatt av å se «hele eleven» (Eriksen & Lyng, 2015, s.70). Dette beskrives også i boka til Spurkeland og Lysebo (2016). Man kan se eleven i et tydeligere lys og oppdage sider som blir viktig for samvær, respekt, kommunikasjon og relasjon. Det understrekes hvor viktig det er å ha søkelys på 24-timers eleven. Eleven er så mye mer enn «eleven på skolen». Det kan være forhold utenfor skolen lærere og helsesykepleiere ikke kan gjøre noe med, men de voksne på skolen kan bidra til å gi elevene den støtten, omtanken og varmen de kanskje mangler hjemmefra. På denne måten kan lærere og helsesykepleiere fungere som en beskyttende faktor. Ved å legge til rette for et læringsmiljø som styrker elevenes selvoppfatning og positive utvikling, kan dermed elevenes motstandskraft øke (Spurkeland & Lysebo, 2016, s.14).

Historiene viser sjeldent hele bildet av hvem personen er. Den narrative forståelsen blir formet av samspillet mellom egne og andres forståelse. Vår forståelse og tolkninger kan være feil. Det kan føre til krenkelse, og historiene kan bli nye sosiale sannheter. Dersom vi holder en person fast i feil identitet, må vi slippe den delen av personens identitet for og ikke krenke og holde nede. Ifølge Lindemann (2014) er det nødvendig å finne det hun betegner som «personhood» i alle mennesker, også de som har gjort grusomme ting. Hvis man ikke blir anerkjent, kan det også være vanskelig og holde på sin egen identitet (Lindemann, 2014). Det kan tenkes at barn med utfordrende atferd kan bli stående fast i et negativt reaksjonsmønster. De forventer å få negative tilbakemeldinger og kan ha gitt opp. Det kan være vanskelig å komme på skolen hvis de ikke har god relasjon til noen.

Det er viktig og ha et helhetlig perspektiv og ikke fokusere kun på enkelte ting og roller, da forstår vi ikke hele personen. Det er også viktig å skille personer fra problemer, for eksempel si «et barn med kreft» og ikke «kreftbarn»», og ikke «vanskelige barn», men «barn som har det vanskelig». Vi kan bruke Lindemanns (2014) perspektiv i møte med etikken og narrativ tilnærming. Identitetsarbeid er særlig viktig i arbeidet med relasjoner på skolen. Lærere og helsesykepleiere må ha søkelys på rett plass. Det vi leser om eleven i helsejournalen eller individuell opplæringsplan vil være med på å forme vår forforståelse av en elev, selv før vi har møttes.

5.3 Tverrfaglig samarbeid og etikkrefleksjon

5.3.1 Tverrfaglig samarbeid

Eriksen og Lyng (2015) trekker frem viktigheten av ledelsens tilrettelegging og veiledning. Ved skoler der personalet snakker mest om betydningen av å være «tett på» elevene, er skoleledelsen også opptatt av å være «tett på» lærerne. Felles regler og standarder, elevsyn, fokus på relasjonsarbeid overfor elevene og miljørettede og sosialpedagogiske temaer tas direkte opp med lærerne, ikke bare i fellestid og personalmøter, men i samtaler med team og enkeltlærere. Å opprettholde et høyt miljøtrykk krever ikke bare forventninger ovenfra, men også opplevelse av støtte og veiledning (Eriksen & Lyng, 2015, s.87).

Lærere og helsesykepleiere var opptatt av tverrfaglig samarbeid rundt elevene. Deltagerne fortalte at det var verdifullt å ha flere yrkesgrupper på jobb som kunne komme med sin fagkunnskap og erfaring. En lærer uttrykte at for henne så var det godt å være et team som snakket sammen. Hun påpekte at det var en trygghet at flere fulgte opp elever som hadde det vanskelig. Det var kontaktlærer, helsesykepleier, miljøterapeut og andre voksne. Hun sa også at hun ønsket seg flere yrkesgrupper inn i skolen. En annen lærer uttrykte at det var lettere å være i balanse selv og stå i vanskelige situasjoner når det var flere som kunne følge opp utfordrende elever. «Da holder man seg lettere innenfor toleransevinduet sitt», sa hun.

Ekspertutvalget om lærerrollen viste til at det er nødvendig å avlaste læreren for oppgaver som andre profesjoner er mer kompetente til å utføre (Kunnskapsdepartementet, 2016). Oddekalv (2022) skriver at miljøterapeutene har funnet sin plass i systemet mellom de andre yrkesgruppene som lærere, rådgivere, helsesykepleiere, skolepsykologer og miljøfagarbeidere. Miljøterapeutene tar ikke arbeidsoppgaver fra noen, men avlaster der det er hensiktsmessig. Miljøterapeuten på den aktuelle barneskolen har mulighet for å ta med elevene som trenger tilpasset skoledag på aktiviteter i små grupper. Elevene er for eksempel i svømmehallen, på skogsturer, baker og gjør noe de finner glede i. Andre elever kjøres for eksempel til alternative skoletilbud som åpen gård. Når andre yrkesgrupper avlaster lærerne, kan lærere ha fokus på faglig oppfølging og undervisning.

Imidlertid fant Eriksen og Lyng (2015) utfordringer knyttet til en fordeling av relasjonsarbeidet. På en skole ble det uttrykt som utfordrende at elevene dannet nære relasjoner til for eksempel helsesykepleier, og at lærerne oppfattet at relasjonsarbeidet til en viss grad ble «satt bort» eller de opplevde å «gi bort» problemer de selv egentlig burde ha et forhold til. Det er mye fra som peker på at relasjonen mellom lærer og elev er viktigst for elevenes læring, og at læreren er den mest betydningsfulle faktoren i elevenes skolehverdag. Det kan tyde på at det er viktig med godt samarbeid mellom helsesykepleier og lærer slik at det ikke blir brudd i relasjonen, men heller blir en ekstra ressurs til eleven.

Lærerne var enige i at det å ha helsesykepleier 100% på skolen er en god ting. De beskrev det som en verdifull ressurs på skolen, og at det ikke er alle skoler som har det. Lærerne ønsket seg også flere sosionomer og vernepleiere.

5.3.2 Etikkrefleksjon

Helsesykepleierne fortalte om drøftingsmøtet de deltar på hver uke. Det var et møte de prioriterte og sa var verdifullt. De påpekte at det var godt å kunne drøfte med kolleger og få råd og innspill. De fortalte at de kunne stå alene i jobben ute på skolene, og at det var helt

nødvendig å få tilbakemeldinger og støtte fra kolleger. Drøfting ellers i hverdagen ble også prioritert, enten på telefon eller møte, dersom noen av kollegene hadde behov for det.

Lærerne savnet dette og ønsket refleksjon satt i system. Der var det mer i forbifarten og man fikk ikke reflektert sammen etter hendelser eller lagt en plan fremover om hva som kan være lurt å gjøre neste gang. De påpekte at dersom lærere og assistenter ble tatt ut fra undervisningen for å reflektere, ble det for lite folk et annet sted. Det ble en vond spiral. Lærerne uttrykte at de ønsket mer tid til å snakke sammen om vanskelige situasjoner med teamet sitt. Refleksjon ble ikke prioritert på de felles møtene de hadde hver uke. De påpekte likevel at det var viktig at de sa fra til hverandre og ba om hjelp og pusterom. Det kan være en fare for at læreren står alene etter mange utfordrende opplevelser når refleksjon ikke er etablert fra ledelsesnivå. I teorien og forskningen skrives det om hvor viktig det er for de ansatte at refleksjon er satt i system. Det er viktig at dette prioriteres. Refleksjon kan gjøre læreren bedre i stand til å møte elevene i utfordrende situasjoner (Grimsæth et al., 2018).

Erfaring spiller en viktig rolle i relasjonsbygging med barn med utfordrende atferd.

Deltakerne i fokusgruppeintervjuene hadde alle lang erfaring, noen opptil 20 år. Både lærere og helsesykepleiere fortalte at de ble tryggere i rollen sin etter hvert. De fikk verdifull erfaringskunnskap, både sin egen erfaring og kollegers kunnskap og erfaring når det gjaldt relasjonsarbeid og psykososialt arbeid i skolen. Det ansees som viktig at det er rom for refleksive diskusjonsfellesskap, både for de voksne sin del, men også for å beskytte barna i sårbare situasjoner. Den etiske refleksjonen kan bevisstgjøre oss på hvilke verdier som styrer oss og vi unngår å bli likegyldige (Grimsæth et al., 2018).

Psykososiale utfordringer innen helsefremmende relasjonsarbeid er noe lærere og helsesykepleiere står i hver dag i arbeidet med barn og unge. Praksissituasjoner er i en viss forstand alltid unike, enkeltstående situasjoner og er derfor alltid uforutsigbare. Handlingserfaringene gir et bredt og mangfoldig kunnskapsgrunnlag. Lærere og helsesykepleiere kan ha mye *taus kunnskap* som ikke alltid kan beskrives med ord, og de kan

ha en *personliggjort kunnskap* som ikke finnes uavhengig av den fagpersonen som bærer den. Den kontinuerlige etiske refleksjonen er en integrert del av yrkesutøvelsen. Denne kunnskapen kan være både gyldig, relevant og verdifull, uten at det forankres i vitenskapen (Thomassen, 2006).

En av helsesykepleierne fortalte om dette. «*Det ligger bare der i meg - vet det bare – intuisjon og erfaringsbasert jobbing. Det er liksom bare automatisert*». Det kan være nyttig at denne kunnskapen og erfaringene deles med kollegaer når de står i situasjoner med barn med utfordrende atferd. Hvordan handle lurt neste gang? Hva har virket bra tidligere? Hvilke erfaringer har vi i møte med nettopp den eleven?

5.4 En skole for alle?

I skolen må elevene tilpasse seg en rekke organisatoriske rammer og faglige forventninger som kan skape problemer for enkelte elever. Barn trenger å kjenne at voksne passer på, hjelper til og bryr seg. Det gjelder også barn i skolen, der hvor barna tilbringer store deler av livet sitt. Skolen har ikke bare ansvar for selve undervisningen, men også for omsorgen og kvaliteten på relasjonene (Brandtzæg et al., 2016).

Ifølge (Faldet og Nordahl, 2017) vurderer lærerne at elever som har *adferdsvansker uten en diagnose* er de som har størst vansker med sosial tilpasning. De hevder funnet kan ha sammenheng med lærernes forventninger til barna og lærerens toleransegrense for avvikende atferd. Denne gruppen vil jo heller ikke i utgangspunktet bli tildelt spesialtilpasset undervisning eller ekstra assistenter fordi de ikke har en diagnose. Denne elevgruppen kan tenkes å være en stor belastning for lærerne. Eleven krever mye oppfølging og tilpasning, noe som lærerne må bruke mye tid på.

Skolen er mye mer enn en produksjonsprosess med faglig kunnskap som mål (Biesta 2014). Skole og utdanning dreier seg like mye om mellommenneskelig samspill, og har stor

betydning for barns muligheter til å bli individer som kan inngå i sosialt forpliktende samarbeid. De siste årene har det blitt økt fokus på fagspesifikk kompetanse, og testing i skolene vektlegges stadig mer. Visjonen for skolene vektlegger omsorg og relasjonskompetanse, men den faktiske utviklingen går i retning fagspesifikk målstyring og kompetanse (Biesta, 2014).

Det kan virke som kravene til barna stadig øker og skolen blir mer tilpasset elevene som er teoretisk og som klarer å sitte stille og konsentrere seg. Barna som ennå ikke er skoleklare, møter på en hverdag de ikke mestrer og selv om de prøver så godt de kan, stritter kroppen imot. Det kan være store forskjeller på barna som møter opp til første skoledag i første klasse. For det første er det nesten ett år forskjell på de eldste og yngste, og noen er synes tegning og skriving er gøy, og andre vil bare være ute og leke. Noen barn er trygge og klare, og andre barn synes alt er skummelt. Jeg har møtt foreldre som forteller at barna deres vanligvis ikke sitter stille, og overgangen til skolen er en stor utfordring fordi barnet ikke klarer å tilpasse seg. Det kan gjøre at barna kan miste troen på seg selv, oppleve nederlag og mestre lite i sin skolehverdag. Små barn har behov for å bevege seg og en barne-hjerne i utvikling trenger lek. Risikoen er at små barn plasseres i et system som ikke er tilpasset deres modenhet. Dette er i tråd med det barnepsykiater Trude Fixdal forteller når hun ved sin arbeidsplass i BUP møter mange barn som egentlig ikke ville hatt behov for BUP hvis de hadde hatt noe mer fleksibel tilrettelegging på skolen. Hun sier hun undrer seg over noen av kravene som stilles til små barn. For eksempel om å sitte stille og konsentrere seg i mange timer. Fixdal sier videre at hun møter barn som kommer til BUP det ikke er noe galt med, men som strever med kravene som blir stilt. «Da er det kanskje kravene det er noe galt med», sier hun. Dette påpeker også Espen Schaanning. Han mener at rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Regjeringen, 2018) er et av mange dokumenter som bekrefter det han mistenker: At skolen i dag skaper flere tapere.

Hvorfor produserer dette systemet så mange «avvikende» barn? Og hva gjør det med alle disse fem- og seksåringene som møter på skolen og får beskjed om at de ikke strekker til?

Det ser ut til at det er en rekke rammebetingelser og strukturer i skolesystemet som bidrar til å hemme lærernes og helsesykepleiernes muligheter til å ivareta elevene. Deltakerne i min studie reflekterte sammen om de barna som ikke klarer å tilpasse seg den vanlige skolen. Både lærere og helsesykepleiere uttrykte bekymring for de elevene som ikke tilpasser seg en vanlig skolehverdag. De pekte på individuelt tilpasset skole og arbeidstrening for elevene som trenger annerledes skole. De sa de trengte flere folk så disse elevene kan få en til en. Flere av deltakerne uttrykte stor forståelse for at det ikke er lett for eleven å gå til en dag man egentlig ikke har lyst til eller mestrer.

Deltagerne ønsket seg flere voksne på skolen så de får fulgt opp de elevene som synes skolen er for vanskelig. Da hadde de hatt mulighet for å ta med seg urolige elever ut på tur i skogen istedenfor at elevene vandrer rundt i klasserommet og lager uro for resten av klassen. Både lærere og helsesykepleiere var enige i at noen av elevene ville vært tryggere på skolen hvis de hadde mulighet for å være i små klasser eller små grupper, og noen trenger en til en.

Flere av lærerne beskrev mangel på ressurser, ikke nok hender og ikke nok tid som hemmende faktorer i det gode relasjonsarbeidet. Lærerne kan stå i utfordrende situasjoner, og de vet hva de bør gjøre, men fordi rammebetingelsene ikke er tilpasset behovet, kan barnet stå igjen alene uten støtte fra den trygge voksne.

En annen ting lærerne var opptatt av var å kunne skjerme elever som hadde utfordrende atferd. De fortalte at de ønsket seg flere grupperom slik at de kunne ta med seg eleven og hjelpe eleven i fred og ro. Slik de har det nå, er det få grupperom og de er ikke ledig. To av helsesykepleierne gikk så langt i å si at de ønsket seg et koselig avslapningsrom, med rolig og trygg atmosfære, god sofa, dempet musikk og litt drikke. Helsesykepleierne fortalte at det var stor forskjell på hvordan rom de hadde på skolen. Noen hadde små grupperom som de

delte med skolen, andre hadde ikke datatilgang eller rommet var langt unna elevene. De påpekte at de var tålmodige, men de fortalte at skolene allerede var for små, og at spesialrom var tatt i bruk til klasserom så det var rett og slett ikke mer plass i skolen nå.

Det kan se ut til at både skolebygningene og dagens skolereform kan være hinder for at lærere og helsesykepleiere får tatt nok godt vare på barn med utfordrende atferd.

6 Konklusjon

Skolesystemet vårt stiller høye krav til elevenes selvregulering. Skolen forutsetter at elevene skal kunne sitte stille i lange perioder og klare å håndtere egne følelser, impulsivitet både fysisk og verbalt, å være oppmerksom over tid. De skal også forholde seg til endringer, overganger, lærerbytte og vikarer. De skal forstå hva læreren forventer at de skal gjøre. De må også tolerere kroppslige behov som sult og tørste, og det å måtte gå på do. De kan være forstyrrende og skape problemer i undervisningssammenheng fordi de tyr til reguleringsstrategier som ikke «passer inn». Når følelsene løper løpsk kan de oppleves som overveldende, for både barnet selv og de voksne rundt.

Barna trenger også en skole som er tilpasset barna. En skole der de kan føle på faglig og sosial mestring fra første skoledag og hele skoleløpet. Barn med utfordrende atferd trenger lærere og helsesykepleiere som *benevner, bekrefter og undersøker* i møtet med barna. De må lytte til det barnet har å si, og ha tid til å undre seg sammen med barnet og finne løsninger sammen med barnet. Det ser ut til at barna synes det er lettere å være på skolen når de har en trygg voksen de stoler på som møter dem med respekt, interesse og gode blikk. En tilpasset skolehverdag med små grupper og alternativ skole kan også gjøre dagen bedre for barn med utfordrende atferd. Barna trenger lærere og helsesykepleiere som har genuin interesse for relasjonsbygging, og både tid og rom til å bygge relasjoner i skolehverdagen. Deltakerne snakket om at de ønsket seg mer tid til relasjonsbygging. De så

på det som så viktig at de valgte å bruke fritiden sin på det. Deltakerne brukte erfaring og ulike måter de møtte barna på i situasjoner der barn hadde utfordrende atferd. De fortalte at de innrettet seg etter hva akkurat *det* barnet trengte.

Helsesykepleiere spiller en særlig viktig rolle overfor elever som kommer i sårbare situasjoner. De bringer det helsefaglige blikket inn i skolen, og supplerer det pedagogiske blikket til lærere og andre ansatte. I tillegg til helsesykepleiernes faglige kompetanse, er det en ekstra voksen med et annet perspektiv som kan være involvert i å løse utfordringer blant elevene.

Lærere og helsesykepleiere var opptatt av tverrfaglig samarbeid rundt elevene. De uttrykte at det var lettere å stå i vanskelige situasjoner med utfordrende atferd hvis de var flere på å dele ansvaret. Deltagerne fortalte at det var verdifullt å ha flere yrkesgrupper på jobb som kunne komme med sin fagkunnskap og erfaring. Flere yrkesgrupper inn i skolen fyller et behov som elevene ikke har fått dekket tidligere med et psykososialt hjelpeapparat som er til stede for å skape trivsel.

Kunnskapen og erfaringene deles med kollegaer når de står i situasjoner med barn med utfordrende atferd. Hvordan handle lurt neste gang? Hva har virket bra tidligere? Hvilke erfaringer har vi i møte med nettopp den eleven? Det ansees som viktig at det er rom for refleksive diskusjonsfellesskap, både for de voksne sin del, men også for å beskytte barna i sårbare situasjoner.

Det er relasjonen mellom lærer og elev som er viktigst for elevenes læring, og læreren er den mest betydningsfulle faktoren i elevenes skolehverdag. Da bør det ikke være tvil om hvilken retning skoledebatten bør gå. Skolen bør gi små barn tro på seg selv, og opplevelsen av mestring, både faglig og sosialt. Det er også viktig å ta vare på lærerne og helsesykepleierne som arbeider i skolen og anerkjenne jobben de gjør. Det kan være en utfordrende situasjon de står i når de ønsker å bygge gode relasjoner, men hindres av stramme rammebetingelser og ressurser.

Et forslag til videre forskning kan være å intervju flere lærere og helsesykepleier om hvordan de bygger relasjoner til barn med utfordrende atferd. Forskere kunne også fulgt lærere, helsesykepleiere og andre yrkesgrupper i skolen over tid for å se hvordan de samarbeider for å bygge relasjoner til barn med utfordrende atferd, og på hvilke måter de kan utfylle hverandre til det beste for barnet.

Litteraturliste

Askheim, O. P., Lid, I. M. & Østensjø, S. (2019). *Samproduksjon i forskning – hva er det, og hva innebærer det?* I Askheim, O. P., Lid, I. M. og Østensjø, S. (red.) Samproduksjon i forskning. Forskning med nye aktører. Universitetsforlaget, Oslo.

Bakken, A. (2020). Ungdata 2020. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 16/20. NOVA, OsloMet.

Bakken, J.D. (2022). *Stor økning i barn med autisme som søker spesialundervisning i skolen i Oslo*. Hentet 19. april 2022 fra <https://www.nrk.no/osloogviken/stor-okning-i-barn-med-autisme-som-soker-om-spesialundervisning-i-skolen-i-oslo-1.15854382>

Bergsagel, I. (2022) *Ny rapport viser helsesykepleiernes betydning i skolen*. Hentet 20. februar 2022 fra <https://sykepleien.no/2022/01/ny-rapport-viser-helsesykepleieres-betydning-i-skolen>

Bergin, D.A., og Bergin, C.C. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychological Review*, 156(21).

Biesta, G. (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Bergen: Fagbokforlaget.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Damsgaard, H. L. (2013) *Lærerlivskvalitet. Spesialpedagogikk*

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ekeland, T. J. (2009). *Hva er evidensen for evidensbasert praksis?* IH. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt Forlag

Emmer, E.T. & Sabornie, E.J. (2014). Handbook of classroom management. Taylor & Francis, LTD.

Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (Vol. 14/2015). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

<https://utdanningsforskning.no/contentassets/813f0fc2e006460ab01cb66df89db5e5/skoler-s-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>

Faldet og Nordahl (2017). *Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen*. Hentet 10.januar 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>

Folkehelseinstituttet (FHI). (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak*. <https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmloi/bitstream/handle/11250/2984475/Skogen-2018-Bar.pdf?sequence=1>

Folkehelseloven. (2012). *Lov om folkehelsearbeid*. (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>

Forandringsfabrikken. (2018). *MITT LIV, Anbefalinger til god praksis*. <https://www.forandringsfabrikken.no/mittliv>

Forandringsfabrikken. (2020). Rapport: *sint utenpå vondt inni*. <https://forandringsfabrikken.no/rapport-sint-utenpa-vondt-inni-2020/>

Forandringsfabrikken (2021). Rapport: *snakke trygt i skolen*. <https://forandringsfabrikken.no/snakke-trygt-i-skolen-rapport/>

Generelle forskningsetiske retningslinjer. Utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Gjerberg, E., Lillemoen, L., Dreyer, A., Pedersen, R. & Førde, R. (2014). Etisk kompetanseheving i norske kommuner – hva er gjort, og hva har vært levedyktig over tid? Etikk i praksis. *Nordic Journal of Applied Ethics* 8

Grimsæth, G., Foldnes, V.S & Irgan, T. (2018). *Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd*. Norsk pedagogisk Tidsskrift. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>

Hamm, J.V., & Hoffman, A.S. (2016) Teachers' influence on students' peer relationship and peer ecologies. I: K.R. Wentzel & G.B. (red.). *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. New York: Routledge.

Hansen, B.R. (2012). *I dialog med barnet. Intersubjektivitet i utvikling og i psykoterapi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Haugland, S. og Misvær, N. (2009). *Håndbok for skolehelsetjenesten*. Kommuneforlaget AS, Oslo.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Heide, B. & Sylte, M. (2021). *Ivaretagelse av urolige barn og unge på skolen*. Hentet 13.mars 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/atferdsproblemer-elevmedvirkning-fagartikkel/ivaretagelse-av-urolige-barn-og-unge-pa-skolen/301244>

Helleve, A., Midthassel, U.V., Federivi, R. A. (2020). Finding the Balance Between Collaboration and Autonomy Among School Nurses in Interactions With Schools. *The Journal of School Nursing*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1059840520918924>

Helsedirektoratet (2017). Nasjonale retningslinjer for Helsestasjons-og skolehelsetjenesten.

<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/samhandling-med-skole>

Helsedirektoratet. (2022). *Betydningen av psykisk helse i skolen.*

<https://www.helsedirektoratet.no/>

Hem, M. H., Molewijk, B. og Pedersen, R. (2014). Systematisk etikkrefleksjon gjør en forskjell. Et ressurshefte for etikkrefleksjonsgrupper i psykisk helsevern. Oslo: Universitetet i Oslo.

Hem, M. H., Molewijk, B., Lillemoen, L., Gjerberg, E. and Pedersen, R. (2018). The significance of ethics reflection groups in mental health care: a focus group study among health care professionals. BMC Medical Ethics 19:54. doi 10.1186/s12910-018-0297-y

Hollup, K. & Holm, M. S. (2015). *Tre grunner til at lærere slutter.* Bedre skole 2015(4). Hentet 10.februar 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>

Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T., og Flaten, K. (2019). *Miljøterapeuter i skolen – et uforløst potensial.* Hentet 1.april 2022 fra <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial->

[6.47.654240.497e12dd76?msclkid=80557405b34811ec97e1daad21c378e5](https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76?msclkid=80557405b34811ec97e1daad21c378e5)

Holte, A. (2016). *Sats bredt på psykisk helse i barnehage og skole!* Hentet 22.12.22 fra

<https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/?fbclid=IwAR1EhxuyOKkxmIjBvQv6GltwrlWQsSAvICXAUvAezuMZ4QLLVBGSr3XIRCw>

Holterman, S. (2022). *5300 elever sier de blir mobbet av voksne på skolen.* Hentet 19.februar 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/elevundersokelsen-mobbing/5300-elever-sier-de-blir-mobbet-av-voksne-pa-skolen/311617>

Holterman, S. & Vedvik, K.O. (2022). *Hver måned melder elever fra om at de er blitt slått, latterliggjort, lugget eller tatt kvelertak på av en ansatt på skolen*. Hentet 1.mars 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/mobbet-av-laereren/hver-maned-melder-elever-fra-om-at-de-er-blitt-slatt-latterliggjort-lugget-eller-tatt-kvelertak-pa-av-en-ansatt-pa-skolen/299662>

Hughes, J. N., & Kwok, O.-m. (2006). Classroom Engagement Mediates the Effect of Teacher-Student Support on Elementary Students' Peer Acceptance: A Prospective Analysis. *Journal of School Psychology*

Johannessen, A., Tufte, P. A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg. Oslo: Abstrakt forlag.

Juveli, A. og Peters, N. (2020). *Psykisk helse i skolen*. Forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg! Oslo: Pedlex. Vigmont & Bjørke AS.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2015). NOU 2015:2. Å høre til. *Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet, (2015). NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lindemann, H. (2014). *Holding and letting go*. The social practice of personal identities. Oxford University Press.

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag. 4.utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). *Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis.* Scand J Public Health, 40(8), 795-805. doi: 10.1177/1403494812465030
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var. Psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger.* Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var---psykisk-helse-hels/>
- Nordanger, D.Ø., og Braarud, H.C. (2014). *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i ny traumepsykologi.* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 51(7).
- NIFU. (2020). NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger og Folkehelseinstituttet. *Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole – en effektevaluering.* (NIFU) Rapport 2020:23. Hentet 02. februar 2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/et-lag-rundt-eleven-okt-helsesykepleierressurs-i-systemrettet-og-strukturert-samarbeid-med-skole/>
- Oddekalv, J.F. (2022) *Miljøterapeuter har en viktig rolle i skolen.* Hentet 3.april 2022 fra <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-har-en-viktig-rolle-i-skolen-6.47.847548.10d16eab4d?msckid=b90101a0b34511ec87dc89c2c91d521e>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Opplæringsloven. (2022) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen.* (LOV- - 1998-07-17-61).Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Regjeringen. (2022). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*.

<https://www.regjeringen.no/>

Regjeringen. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

<https://www.regjeringen.no/>

Regjeringen. (2018) Rapport: *Inkluderende fellesskap for barn og unge*.

<https://www.regjeringen.no/>

Regjeringen. (2022) Statsbudsjettet, Ressurser i grunnskolen. Prop. 1 S (2021.2022)

<https://www.regjeringen.no/>

Regjeringen. (2022). *Mestre hele livet, Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-*

2022).[https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strat](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf)

[egi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf)

Sanner, Marit. (2020). *Klokhet om vold og overgrep*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. & Lysebo, M.O (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex as.

Schibbye, A-L. L. (2012). *Relasjoner Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2022). Hentet 2.april 2022 fra

<https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/befolkning>

Stray, J.H & Wittek. L. (2014). *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Svendsen, P (12.5.2022). Vold i skolen-elevenes handlinger på få konsekvenser. Hentet 1.mai

20220 fra <https://www.utdanningsnytt.no/kristiansand-vold-i-skolen/vold-i-skolen->

[elevenes-handlinger-ma-fa-konsekvenser/322144](https://www.utdanningsnytt.no/kristiansand-vold-i-skolen/vold-i-skolen-elevenes-handlinger-ma-fa-konsekvenser/322144)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Oslo: Gyldendal.

Tjora, H. (2019). «Klarer du hele meg? Når vil du også gi opp og forlate meg? Hentet 1. februar 2022 fra <https://www.dagbladet.no/magasinet/klarer-du-hele-meg-nar-vil-du-ogsaa-gi-opp-og-forlate-meg/71136448>

Thrana, H. M. (2015). *Kjærlighet og sosialt arbeid: En studie av kjærlighetens betydning i barnevernets praksis*. Lillehammer. Høgskolen i Lillehammer, avhandling PhD graden.

Utdanningsdirektoratet. (2022). Læring og trivsel. *Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/>

Vik og Heimsæter (2019). *Vold og trusler på norske skoler*. Hentet 10.april 2022 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/vold-og-trusler-pa-norske-skoler/>

Von Oettingen, A. (2012). *Almen pædagogik. Pædagogikkens grunnlæggende spørsmål*. København: Gyldendal.

Ødegård & Iversen, (2010). *Samarbeid og ledelse i en akutttenhet*. Tidsskrift for Psykisk helsearbeid. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2010-02-05>.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Spørsmål til intervju

Fase 1: Rammesetting ca. 10 min.

Presentasjon av forsker og forskerrollen og deltakerne.

Praktisk informasjon om intervjuet, tid, lydfiler, oppbevaring, bekrefte skriftlig samtykkeskjema muntlig, konfidensialitet, taushetsplikt og anonymitet.

Ønsker eksempler og historier

Oppklaringer underveis begge veier

Starte opptak

Fase 2: Beskrivelse av erfaringer 20-30 min.

Profesjonell kompetanse, personlige verdier og organisatoriske faktorer og rammebetingelser.

1.Hva kjennetegner situasjoner hvor du opplever å få til en **god relasjon** med barnet? Sted, tid, hendelser, hva skjer?

2.Kan du fortelle om situasjoner fra egen praksis der relasjonsarbeidet har vært **utfordrende**. Hva ble viktig?

3.Er det noen **egenskaper du har** som har betydning? (fagkunnskap, intuisjon, egne livs-erfaringer, arbeidserfaring).

4.Kan du fortelle om **rammene rundt relasjonsarbeidet** på arbeidsplassen? Etikk-refleksjon og holdninger og visjoner som er innarbeidet/mangler på arbeidsplassen. Tid, ressurser, fysiske rammer, "verktøykasse" (for eksempel Toleransevinduet, COS-P, AART).

Fase 3: Ønsker og tiltak 20-30 min

Bruk 3 minutter på å tenke gjennom spørsmål 1 og skriv ned stikkord på Post-it lapper.

1. Kan du beskrive **drømmesituasjonen** i møte med et barn som utagerer?

Les lappene høyt for hverandre og reflekter over svarene.

Diskuter spørsmål 2 i fellesskap.

2. Hva tror du skal til for å **realisere** drømmesituasjonen? Deg, kolleger, kompetanse. Støtte fra ledelse, felles visjon/etikk på arbeidsplassen.

Fase 4: Avslutning 5 min

Oppsummering

Takke for samarbeid

Minne om at kandidatene kan ta kontakt om det er ønskelig

Vedlegg 2 Invitasjon

Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt

Prosjektet er en masterstudie med fordypning i psykososialt arbeid med barn og unge. Jeg er Masterstudent ved VID vitenskapelige høyskole og skal se nærmere på hvordan vi kan utvikle

forståelsen av helsefremmende relasjonsarbeid i barneskolen. Tema for prosjektet og problemstillingen blir:

Hvordan kan voksne i barneskolen møte barn med utfordrende atferd slik at de føler seg verdsatt og opplever trygghet og mestring?

For å ytterligere spisse denne problemstillingen spørres det 1) hva mener deltakerne de gjør for å møte disse barna med klokhet og varme, og 2) hvordan møter deltakerne barna som selv sier de er slemme og bråkete? 3) Hvordan innvirker etikkrefleksjon på arbeidsplassen relasjonsarbeidet?

Du er invitert i studien fordi jeg ønsker å intervju voksne som jobber i barneskolen og som møter barn daglig i arbeidet sitt. Det er deltakere som ansees å ha relasjons-kompetanse basert på fagkunnskap og erfaringer. De har jobbet i feltet i minimum to år og har erfaring med å bygge relasjoner med barn. Det vil være lærere, miljøterapeuter og helsesykepleiere.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Jeg ønsker opplysninger om relasjonsarbeid, gjerne beskrivelser av situasjoner, og ønsker om drømmesituasjoner i relasjonsarbeidet. Jeg ønsker å gjennomføre gruppeintervjuer der deltakerne svarer på spørsmål og reflekterer sammen om de erfaringene de har fra relasjonsarbeid i skolen. Det vil bli brukt en lydopptaker. Intervjuet tar ca 1 time. Det vil fortrinnsvis foregå på arbeidsplassen din.

Alle opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke innhentes personopplysninger og alle data vil være anonyme i forskningsrapporten.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Forsker: Cathrine Rustad, cathrinerustad@yahoo.no Mobil: 98053793

Veileder: *Eli Kvamme, førstelektor. Fakultet for helsefag. VID-vitenskapelige høyskole.*
eli.kvamme@vid.no

Dersom du ønsker å delta kan du ta kontakt med meg på mail eller telefon snarest mulig.

Med vennlig hilsen

Cathrine Rustad

Masterstudent

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg. Vi skal se nærmere på helsefremmende relasjonsarbeid i barneskolen. Vi ønsker at barn skal oppleve trygghet og trivsel i skolen.

Formål

Prosjektet er en masterstudie med fordypning i psykososialt arbeid med barn og unge. Jeg er Masterstudent ved VID vitenskapelige høyskole og skal se nærmere på hvordan vi kan utvikle forståelsen av helsefremmende relasjonsarbeid i barneskolen. Tema for prosjektet og problemstillingen blir:

- **Hvordan kan voksne i barneskolen møte barn med utfordrende atferd slik at de føler seg verdsatt og opplever trygghet og mestring?**

For å ytterligere spisse denne problemstillingen spørres det 1) hva mener deltakerne de gjør for å møte disse barna med klokhet og varme, og 2) hvordan møter deltakerne barna som selv sier de er slemme og bråkete? 3) Hvordan innvirker etikkrefleksjon på arbeidsplassen relasjonsarbeidet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Forsker: Cathrine Rustad, cathrinerustad@yahoo.no Mobil: 98053793

Veileder: Eli Kvamme, førstelektor. Fakultet for helsefag. VID-vitenskapelige høyskole.
eli.kvamme@vid.no

Hvorfor er du inkludert i studien?

Du er invitert i studien fordi jeg ønsker å intervju voksne som jobber i skolen og som møter barn daglig i arbeidet sitt. Det er deltakere som ansees å ha relasjons-kompetanse basert på fagkunnskap og erfaringer. De har jobbet i feltet i minimum to år og har erfaring med å bygge relasjoner med barn. Det vil være lærere, miljøterapeuter og helsesykepleiere.

Leder på arbeidstedet sender ut invitasjonen til lærere, miljøterapeuter og helsesykepleiere som har arbeidet i skolen i minimum 2 år og som ansees å ha erfaring med relasjonsbygging med barn.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Jeg ønsker opplysninger om relasjonsarbeid, gjerne beskrivelser av situasjoner, og ønsker om drømmesituasjoner i relasjonsarbeidet. Jeg ønsker å gjennomføre fokus-gruppeintervjuer der deltakerne svarer på spørsmål og reflekterer sammen om de erfaringene de har fra relasjonsarbeid i skolen. Det vil bli brukt en lydopptaker. Intervjuet tar ca 1 time. Det vil fortrinnsvis foregå på arbeidsplassen din.

Du kan trekke deg

Du kan når som helst trekke deg fra dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å trekke deg. Alle data du har bidratt med vil bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke innhentes personopplysninger og alle data vil være anonyme i forskningsrapporten.

På oppdrag fra VID- vitenskapelige høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Samtykke

Dersom du samtykker til å delta i prosjektet kan du skrive under samtykkeerklæringen som er vedlagt.

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med ansvarlig for forskningsprosjektet.

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

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

Med vennlig hilsen

Cathrine Rustad/Eli Kvamme
(Masterstudent/veileder)

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg ønsker å delta i studien om helsefremmende relasjonsarbeid i barneskolen

.....
(Signert av deltaker, dato)

Jeg foretrekker å bli kontaktet på:

.....
(Mailadresse eller telefonnummer)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

.....
(Cathrine Rustad, Masterstudent, Helsefremmende relasjonsarbeid, VID Vitenskapelige høyskole, Oslo, dato)

Vedlegg 4 Godkjennelse fra NSD

Vurdering

Referansenummer

242021

Prosjekttittel

Hvordan kan voksne i barneskolen møte barn med utfordrende atferd slik at de føler seg verdsatt og opplever trygghet og mestring?

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for helsefag / Fakultet for helsefag Oslo

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Kvamme, eli.kvamme@vid.no, tlf: 46660723

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cathrine Rustad, cathrinerustad@yahoo.no, tlf: 98053793

Prosjektperiode

01.08.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

23.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke

tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

