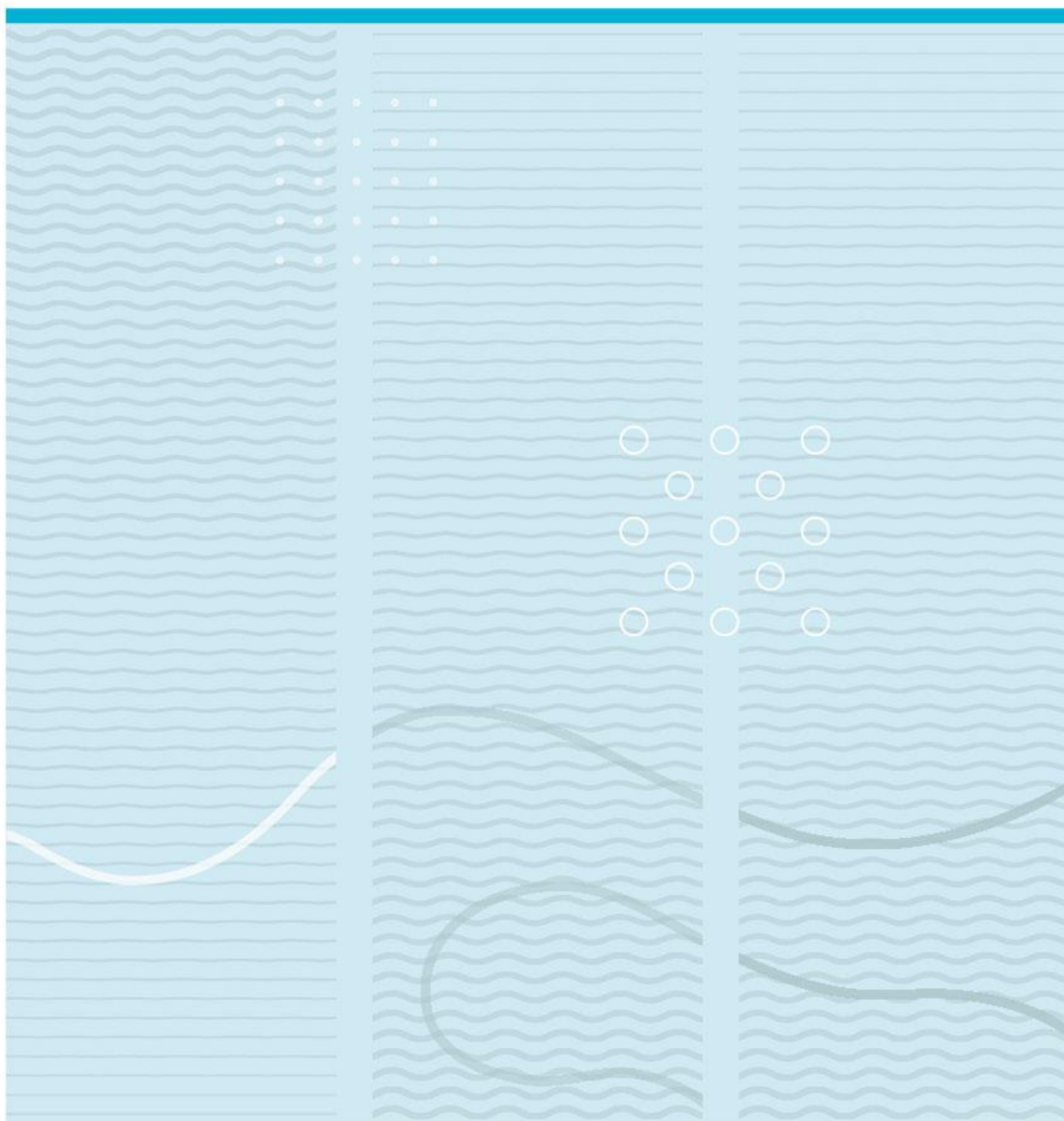


Magnus Heldal og Karoline Foss

Lærernes møte med troll og enhjørninger

- En kvalitativ studie av lærerens relasjonsarbeid i møte med elever på barneskolen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU)
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Magnus Heldal og Karoline Foss

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med og tema i denne studien har vært å belyse forhold som er sentrale for å utvikle og vedlikeholde nære relasjoner i skolen. Vi har hatt et ønske om at studien skal bidra med nyttig og relevant forskning om et tema som vi har vist til er helt nødvendig i lærerprofesjonen. Det finnes flere forskningsstudier, blant annet Drugli (2012), og Van Bergen og McGrath (2019), som viser hvor viktig lærer-elev-relasjoner er i lærerprofesjonen. Blant annet viser Drugli (2012) at det emosjonelle, sosiale og faglige henger sammen. For å kartlegge og undersøke hvilke forhold som anses som grunnleggende i en god og nær relasjon, har vi gjennom et kvalitativt forskningsdesign intervjuet fire kontaktlærere på barnetrinnet.

Studien benytter en kvalitativ forskningsmetode som baserer seg på semistrukturert intervju av fire erfarne kontaktlærere i den norske barneskolen. Intervjuet ble videre analysert gjennom en tematisk analyse som beskrevet av Braun og Clarke (2006). Dette gav oss rike data og ulike temaer innen relasjonskompetanse og livsmestring. Det var flere forhold ved relasjonsarbeidet som fremstod som sentrale for å utvikle nære lærer-elev-relasjoner. Blant annet viser våre funn at trygghet er en forutsetning for å fremme nærhet i relasjoner mellom lærer og elev. Videre viser funn at det er sentralt for lærere å «se bak» elevatferden og vise interesse for eleven og dens livsverden. En følelses- og samspillsfokuset tilnærming trekkes frem som verdifull i dette arbeidet. Resultatet av dette fører ofte til bedret livsmestring hos elevene gjennom sosial fungering og et trygt og godt fellesskap.

Masteroppgaven ønsker å bidra til mer kunnskap og innsikt om forhold som kan påvirke det relasjonelle arbeidet i den norske barneskolen, og at skoler, pedagoger og fremtidige lærere kan finne denne informasjonen nyttig, spennende og inspirerende. Oppgaven deler også avslutningsvis egne refleksjoner om utvikling av profesjonsfaglig kompetanse og tilhørighet i et fremtidig profesjonsfellesskap.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	8
1 Innledning	9
1.1 Egen motivasjon for studien	9
1.2 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet	10
1.3 Veien til oppgavens problemstilling	11
1.3.1 Oppgavens problemstilling	12
1.3.2 Forskningsspørsmål:	12
1.4 Avgrensninger og oppgavens inndeling og struktur	13
1.4.1 Oppgavens inndeling og struktur	14
2 Sentrale begreper og teoretisk rammeverk	14
2.1 Relasjoner i skolen	15
2.1.1 Relasjonskompetanse	15
2.1.2 Relasjonsbygging	16
2.1.3 Relasjonskvalitet: Hva er en god relasjon?	18
2.2 Emosjonsfokuset tilnærming	19
2.2.1 Følelsesguiding	21
2.3 Livsmestring – Hva innebærer det?	21
2.3.1 Livsmestring i et relasjonelt perspektiv	23
2.3.2 Hvordan kan skolen styrke elevers selvoppfatning?	24
2.4 Transaksjonsmodellen	26
2.5 Tilknytningsteori	27
3 Kunnskapsstatus	29
4 Metode	32
4.1 Empirisk kontekst og oppgavens utvalg	32
4.2 Valg av forskningsdesign: Det kvalitative semi-strukturerte forskningsintervju..	34
4.3 Forberedelse til intervjuene: Intervjuguide og pilotering	35
4.4 Gjennomføring av intervjuer	36
4.5 Transkribering av intervjuene	37

4.6	Analyse av intervjuene	38
4.7	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	42
4.8	Etiske refleksjoner	45
5	Resultater	46
5.1	Tema 1: Relasjonskompetanse	47
5.1.1	Funn 1: Trygghet	47
5.1.2	Funn 2: Elevforutsetning	49
5.1.3	Funn 3: «Banking time»	52
5.1.4	Oppsummering av funn	53
5.2	Tema 2: Emosjonell kompetanse	53
5.2.1	Funn 4: Bak atferden	54
5.2.2	Funn 5: Følelsesguiding	56
5.2.3	Oppsummering av funn	57
5.3	Tema 3: Livsmestring.....	58
5.3.1	Funn 6: Fungere i fellesskap	58
5.3.2	Funn 7: Verktøy for bedret trivsel.....	59
5.3.3	Oppsummering av funn	62
5.4	Oppgavens sentrale funn	62
6	Diskusjon	63
6.1	Relasjonskompetanse	64
6.1.1	Trygghet en forutsetning for gode relasjoner	64
6.1.2	Oppsummering	67
6.2	Emosjonell kompetanse.....	68
6.2.1	Troll og enhjørninger i skolehverdagen	68
6.2.2	Oppsummering	71
6.3	Livsmestring.....	72
6.3.1	Styrke elevenes selvoppfatning gjennom trygge relasjoner.....	73
6.3.2	Oppsummering	75
7	Konklusjon	76
7.1	Avsluttende refleksjoner om studiens betydning for egen profesjonsutvikling	79
Referanser		Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg		84

Forord

Denne oppgaven representerer mållinjen for et snart fem år langt utdanningsløp ved USN – Universitetet i Sørøst-Norge. De siste fem årene har vært utfordrende og krevende, men også engasjerende, meningsfulle og utrolig lærerike. Og fem har gått veldig fort. Det virker både nært og fjernt, minnene om vår første samlingstur. Da vi stod nede på busstasjonen i Notodden virket veien til campus og for å bli lærere ekstra lang. Nå skal vi levere fra oss en masteravhandling for å slutte sirkelen. Det er først og fremst en masteravhandling vi er utrolig stolte av. Vi ser oss selv og vår utvikling i oppgaven. Fra førsteårsstudenter som litt motvillig skulle stå foran en hel klasse og lede, til ferdig utdannede lektorer med et brennende engasjement for relasjonsarbeid. Vi føler absolutt dette utdanningsløpet og arbeidet med denne masteravhandlingen har gjort oss til bedre pedagoger, klasseledere, omsorgspersoner og alle de flotte merkelappene som følger med profesjonen. Det er selvfølgelig en del mennesker som har hjulpet oss til mål, og som skal takkes for sine bidrag. Først og fremst vil vi begge takke våre samboere, som for noen har blitt til ektefelle underveis. For deres tålmodighet, motivasjon, raushet og omtenkksomhet. Uten dere hadde arbeidet med denne oppgaven blitt et umulig fjell å bestige. Vi setter enormt stor pris på dere! Vi vil også takke informantene som gjorde det mulig for oss å gjennomføre studien. Deres refleksjoner og erfaringer har gitt oss kunnskap, inspirasjon og motivasjon til å ta fatt på lærerrollen. Vi må også få takke vår veileder, Knut Fonnelop Storhaug, for gode samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og gode råd langs veien. Vi kom i mål!

Til slutt vil vi takke hverandre. Takk for et fantastisk samarbeid med mange gode diskusjoner og samtaler. Vi har vært rause med hverandre og støttet hverandre underveis når mørke skyer truet. Vi møtte hverandre for første gang som to ferske assistenter i SFO – en gang for seks år siden. Vi har siden den gang gått fra å være bekjente til medstudenter til fremtidige kollegaer, og ikke minst, til gode venner. Nå etter seks år med utallige turer og timer over Haukeli, går vi sammen over mållinjen!

Haugesund, 01. mai 2023

Karoline Tunglund Foss

Magnus Nesheim Heldal

1 Innledning

Dette er lærerens egentlige fag: å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som et helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt og så vanskelig er det å være lærer (Bjørneboe, 1962).

Dette sitatet fra Jens Bjørneboe beskriver og oppsummerer noe av det vanskeligste og fineste med lærerprofesjonen, nemlig det å ha toleranse for ulikheter. Toleranse for variasjon i væremåte, ferdigheter, egenskaper og behov, også det som til tider kan være brysomt og uønsket. Vi er alle forskjellige, men noen er mer forskjellige. Å være en god relasjonsbygger til hver og en av de ulike barna er en av de viktigste oppgavene til en lærer i dag. Det overordnede tema for vår masteroppgave er lærerens relasjonskompetanse.

1.1 Egen motivasjon for studien

Helt siden før vi begynte på lærerstudiet, har vi begge vært opptatt av lærer-elev-relasjonen. Vi jobbet begge som assistenter i skolen og SFO før vi begynte på utdanningen. Fra dette første møte med skolesektoren fikk vi erfare hvor meningsfull og givende en voksenrolle i skolen kan være. «Du kan utgjøre en forskjell», var et mantra som gav motivasjon. Gjennom lærerutdanningen har vi erfart at for å gjøre en forskjell for elevene, må en helt essensiell ingrediens være på plass; *relasjonen*. Vi hadde begge en tanke om at noe av det viktigste og fineste med å være lærer, var at du kunne være med på å påvirke og fremstå som en trygg voksen i livene til små barn i utvikling. Vi er av den oppfatning om at alle skolens plikter og gjøremål starter med noe så enkelt og noe så vanskelig som relasjoner. Gode relasjoner er utgangspunkt for læring, mestring, tilhørighet, trygghet, utvikling, livsmestring med mye mer. Det var derfor helt naturlig for oss begge å velge fordypning innen relasjonskompetanse og livsmestring. Dette var et fordypningsfag som forsterket dette inntrykket, og som i tillegg fylte oss begge med haugevis av inspirasjon, motivasjon og utvidet kunnskap. Som personlig mål med denne masteroppgaven, har vi begge et ønske om å komme styrket ut som relasjonskompetente lærere. Lærere som kan være en ressurs for fremtidige arbeidsgivere og

kollegaer når det kommer til relasjoner og følelser i skolen. Vi håper arbeidet med denne oppgaven skal gi oss den faglige tyngden og selvtilliten til å si at; vi er dyktige relasjonsbyggere og tar relasjonskompetanse på alvor!

1.2 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

Vi har innledningsvis skissert egne tanker om relasjonens rolle i klasserommet og skolen for øvrig, men ønsker å utdype tematikken noe videre. Vi har begge vært så heldige at vi har kunnet arbeide som pedagoger i skolen ved siden av studiet, noe som har gitt oss uvurderlig innsikt i skolens hverdag og praksis. Siden vi har kunnet kombinere en hverdag med jobb og studier føler vi at vi har fått en bredere forståelse for norsk skoles mange falsetter. Å kunne sammenligne teoretisk kunnskap, perspektiver og modeller i sanntid med den faktiske hverdagen har vært et privilegium som vi har vokst mye på. Samtidig er det spørsmål som dukker opp underveis, som for eksempel; hvordan får man en god relasjon til alle elevene i klassen? Og hvordan jobber man med relasjoner til de elevene som ikke vil, ikke kan eller som utfordrer? Dette er og var utgangspunktet vårt for denne masteroppgaven. Gjennom snart fem år hadde vi hørt mange ulike teoretiske perspektiver, levde erfaringer og forskjellige synspunkter på relasjoner i skolen og relasjonskompetanse. Vi ser begge på arbeidet med masteroppgaven som en unik mulighet til å virkelig fordype seg i og lære mer om et tema vi begge brenner for. Vi ønsket derfor å undersøke, gjennom en forskningsbasert og systematisk studie, hva lærere på barnetrinnet forteller om hvordan de jobber hver dag for å utvikle gode og trygge relasjoner til alle elevene sine. Dette gir oss oppdatert og forskningsbasert kunnskap som vi vil dra nytte av i lærerprofesjonen. Både for å arbeide med de elevene som en lett blir kjent og samarbeider godt med, og kanskje særlig, de elevene som er vanskelig å komme tett innpå og som utfordrer. For vi er begge opptatt av de elevene som ikke alltid passer inn, som er litt mer forskjellige og som kan oppleves som både brysomme og utfordrende. I kapittelet 3 – kunnskapsstatus, vil vi presentere en australsk studie som gav oss masse inspirasjon og retning i arbeidet. Denne studien undersøkte hvorfor det er slik at noen lærere evner å bygge gode og trygge relasjoner til elever som utfordrer. Hvordan jobber de lærerne som utvikler en nærhet til elever i konfliktfylte relasjoner? Denne studien til Van Bergen og McGrath (2019) har vært en ledestjerne gjennom høsten og våren i arbeidet med masteroppgaven.

Når det gjelder tematikkens relevans og aktualitet i norsk skole, vil vi gjøre et poeng ut av at den oppleves som evig aktuell. I St.meld nr 11 (2008-2009) læreren, rollen og utdanningen,

påpekes behovet for å heve lærernes kunnskapsnivå når det kommer til samspill mellom lærere og elever. Det ble fremmet et ønske om å styrke den relasjonelle kompetansen i lærerutdanningen. All den tid det er mennesker som står i norske klasserom, som holder vakt i skolegårder, som trøster eller underviser, vil relasjonen mellom lærer og elev være utgangspunktet for læring, utvikling og tilhørighet. Læreplanens overordnede del sier også at:

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Videre sier Utdanningsdirektoratet at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Dette utvikles og opprettholdes av blant andre tydelige og omsorgsfulle voksne (Utdanningsdirektoratet, 2023). May Britt Drugli (2012) trekker frem en rekke eksempler som underbygger dette, blant annet gjennom forskning som viser at lærer-elev-relasjonen er nært knyttet til elevens læring, psykiske helse og tilhørighet. Forskning viser også at lærer-elev-relasjonen er sentral for elevenes motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2013).

Hvor mye en skal og bør vektlegge relasjoner og relasjonskompetanse i den norske skolen, er avhengig av hvilket syn en har på læring og hvilken kunnskap en tenker skolen skal prioritere. Vi har forhåpentligvis argumentert godt for hvorfor vi er av den oppfatning av at relasjoner mellom lærer-elev er helt essensielt for skolens kjerneoppgaver. Vi mener at relasjonskompetanse er en helt sentral egenskap for lærerprofesjonen, og at lærer-elev-relasjonen bør prioriteres av enhver lærer for et hvert barn. Som Jens Bjørneboe sa; lærerens oppgave er å like alle elevene og å omgå hele levende barn. Så enkelt og så vanskelig er det å være lærer i den norske skolen.

1.3 Veien til oppgavens problemstilling

Å utarbeide en god problemstilling er avgjørende for forskningsprosessen, den legger føringer for alt som kommer etter (Høgheim, 2020, s. 39). Likevel har denne delen av oppgaven tidvis vært frustrerende, og problemstilling har vært gjenstand for mange diskusjoner og revideringer. Gjennom en lang prosess har vi videreutviklet og omformulert

problemstillingen, slik at vi fikk en god sammenheng mellom empiri og teori. Det finnes noen elementer som er sentrale på veien mot en endelig problemstilling. Blant disse er oppgavens tematikk (Høgheim, 2020, s. 50). Formålet med oppgaven har hele veien vært å undersøke hvilke refleksjoner lærere på barneskolen har om relasjonskompetansens rolle i den norske skolen. Videre har det vært interessant å undersøke hvordan de faktisk jobber for å utvikle og vedlikeholde relasjoner til elevene sine.

Når vi til slutt skulle formulere en problemstilling, var det noen sentrale elementer som måtte besvares. Blant annet *hvem* som blir forsket på, *hva* fokuset til forskningen er, *hvor* og *når* forskningen gjennomføres (Høgheim, 2020, s. 53). Læreren og hans livsverden har under hele prosessen vært svaret på hvem vi skulle forske på. Tematikken, herunder relasjonskompetanse, har hele veien vært fokuset for hva vi ønsker å undersøke. Spørsmålet om hvor og når har vi avgrenset til å gjelde kontaktlærere på barneskolen (1.-7. trinn) og geografisk til Norge. Den overordnede problemstillingen vi til slutt endte opp med, lyder som følgende:

1.3.1 Oppgavens problemstilling

«Hva mener kontaktlærere på barnetrinnet er sentrale læreregenskaper for å utvikle nære relasjoner til elevene sine?»

Vi har også valgt, med bakgrunn iblant annet studiens empiri, å konkretisere denne problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål. Hensikten med å gjøre dette er for å hjelpe oss å spisse og avgrense deler av problemstillingen. Fordelen med slike forskningsspørsmål er at de tydeliggjør for leseren hva vi faktisk ønsker å få kunnskap om i masteroppgaven. Det har også vært nyttig for oss for å tydeliggjøre retningen i forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 34 & 35).

1.3.2 Forskningsspørsmål:

- 1) Hva mener lærere kjennetegner en nær lærer-elev-relasjon?
- 2) Hva kan særlige påvirke en lærers mulighet for å etablere nære relasjoner til elevene?
- 3) Hvilken betydning har kontaktlærerens relasjonskompetanse for elevens utvikling?

1.4 Avgrensninger og oppgavens inndeling og struktur

På bakgrunn av masteroppgavens omfang og tematikkens bredde har vi vært nødt til å foreta enkelte avgrensninger underveis i forskningsprosessen. Vi har valgt å se nærmere på lærer-elevrelasjon i den norske skolen. Tema «relasjoner i den norske skolen» inviterer til flere forskjellige perspektiver, både lærer, elev og foresattes syn på relasjoners betydning ville vært av stor interesse. For å undersøke alle de ulike perspektivene ville et større forskningsprosjekt vært en forutsetning. Vi har rett og slett ikke hatt kapasitet eller ressurser til å forske på både lærer- og elevperspektivet. Vi har på bakgrunn av dette valgt å fokusere på lærerperspektivet. Vi undersøker også utelukkende lærere på barneskolen gjennom deres rolle som kontaktlærer. Oppgaven har valgt å fokusere på kontaktlærerrollen fordi dette er rolle i skolen hvor du blant annet har mye elevkontakt gjennom hovedansvar for elevgruppen og tett samarbeid med foresatte. Som kontaktlærer har du et særlig ansvar for å tilrettelegge for hver enkelt elev både faglig, men også sosialt. Det betyr at du som kontaktlærer skal sørge for at eleven har et trygt og godt psykososialt miljø og at elevene opplever tilhørighet til fellesskapet (Opplæringsloven, 1998, § 8-2). Selv om det finnes lærere med andre funksjoner i den norske skolen, som for eksempel spesialpedagoger eller sosiallærere, er det perspektivene til kontaktlæreren som er representert i denne studien. Det ville også vært interessant og undersøkt hvordan lærere på ungdomsskolen forholder seg til denne tematikken, men dette er også et perspektiv som vi ikke har undersøkt.

Relasjoner i skolen og relasjonskompetanse er begge store temaer som rommer mye teori og forskning. Det har ikke vært et mål for oss å belyse alt en kan si om tematikken i denne masteravhandlingen. Vi har heller valgt å trekke ut momenter og aspekter ved disse temaene vi mener er særlig egnet til å drøfte de mange refleksjonene og erfaringene som kommer til uttrykk gjennom samtalene med informantene. Hvilke aspekter vi har valgt å inkludere er et resultat av en iterativ prosess, hvor vi har beveget oss frem og tilbake mellom tilgjengelig forskning, teori og informantenes egne formuleringer. Dette blir nærmere beskrevet i metodekapittelet (kapittel 4.6). Vi vil påpeke at vi ser tydelig sammenheng mellom relasjoner og hvordan det kan påvirke både faglig og sosial utvikling. Til tross for at vi ser at nære relasjoner er avgjørende for det faglige, vil vi i vår oppgave fokusere mest på det sosiale. Vi har ikke tid og mulighet til å gå i dybden på betydning av relasjoner for den faglige utviklingen.

1.4.1 Oppgavens inndeling og struktur

Selve masteroppgaven består i sin helhet av syv hovedkapittel, som igjen er delt inn i flere delkapitler. Hvert kapittel vil stort sett innledes med en kort innføring i kapitlets innhold. I det følgende vil vi gi en kort beskrivelse av hvert hovedkapittel.

I *kapittel 1* vil vi redegjøre for oppgavens tematikk og dens aktualitet. Vi vil også vise veien til oppgavens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 1 vil vi også beskrive hvile avgrensning vi har gjort. I *kapittel 2* presenteres sentrale begreper og oppgavens teoretiske rammeverk. I *kapittel 3* gis det innsikt i kunnskapsstauts og relevant forskning fra praksisfeltet. Både kapittel 2 og 3 vil vi senere benytte i diskusjonskapittelet. I *kapittel 4* vil vi beskrive og begrunne studiens metodiske valg. Det vil også foreligge en presentasjon av prosessen rundt den empiriske datainnsamlingen. *Kapittel 5* vil ta for seg studiens empiriske funn og resultater. Resultatene vil presenteres gjennom studiens syv mest sentrale og aktuelle funn. I *kapittel 6* diskuteres studiens empiriske funn i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og kunnskapsstatus. Hensikten med kapittelet er å svare på oppgavens overordnede problemstilling. I *kapittel 7* vil vi oppsummere diskusjonskapittelet og sammenfatte sentrale momenter. Helt til slutt vil vi gi noen avsluttende refleksjoner om studiens betydning og oppgavens prosess, som vi der vil se i sammenheng med også vår profesjonsutvikling og fremtidig deltakelse i et profesjonsfelleskap.

2 Sentrale begreper og teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres relevante og sentrale begreper innen relasjonskompetanse, følelshåndtering og tilknytningsteori i skolen. Vi vil belyse flere perspektiver gjennom ulike teorier. Først vil vi forsøke å tydeliggjøre hva vi mener med begreper som relasjon, relasjonskvalitet og relasjonskompetanse. To perspektiver som blir løftet frem er Fallmyr (2020) sin tentativ 9-skalamodell og transaksjonsmodellen. Videre redegjør vi for begrepet “livsmestring” som ble presentert i den nye læreplanen (Utdanningsforbundet, 2023), og hvordan skolen kan legge til rette for å utvikle mestringsstrategier og bygge positiv selvoppfatning hos elevene. Det finnes store mengder data og teoretiske perspektiver innenfor det overordnede tema for oppgaven. Vi vil understreke at de teoretiske perspektivene som er representert er valgt på bakgrunn av at vi finner dem relevante for å belyse våre empiriske funn, og for å kunne besvare oppgavens problemstilling.

2.1 Relasjoner i skolen

Når vi referer til relasjoner i skolen, ser vi fenomenet som et sosialt og mellommenneskelig konsept og som et resultat av våre handlinger. For å forstå relasjoner i skolen, må vi forsøke å klargjøre hva begrepet innebærer. I denne oppgaven bruker vi Drugli (2012) og Fallmyrs (2020) teorier og perspektiver for å definere og tydeliggjøre hva vi mener med begrepet relasjoner i skolen. Drugli (2012) betegner en relasjon som et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og hvor man er en del av en felles virkelighet. Videre kan vi si at relasjoner i skolen er all kontakt, bevisst eller ubevisst, mellom lærer-elev og mellom elev-elev. Relasjonen består av elementer som er observerbare og konkrete, som for eksempel kommunikasjon, så vel som mer abstrakte faktorer som individets tanker og holdninger til hverandre (Drugli, 2012, s. 15). Relasjoner mellom mennesker kan være av ulike kvalitet, og for barn og unge kan relasjonene de møter på skolen ha stor betydning for utviklingsprosessen og selvbilde deres (Drugli, 2012, s. 66). Vi vet også at relasjoner i skolen, og da særlig lærer-elev-relasjonen, kan ha betydning for blant annet læringsresultater og elevens psykiske helse. Relasjonskvaliteten tidlig i utdanningsløpet kan predikere skolerresultater på et senere tidspunkt ved at elevene opplever større indre motivasjon og mer faglig engasjement. En positiv lærer-elev-relasjon kan også ha en beskyttende faktor for elever som er i risiko for å utvikle psykiske vansker (Fallmyr, 2020, s. 49). I tillegg er slike relasjoner dynamiske, noe som betyr at de kan påvirkes av en rekke faktorer, blant annet kan endringer i relasjoner oppstå over tid (Drugli, 2012, s. 15).

I denne oppgaven omtaler vi relasjonskvaliteten mellom lærer og elev som *nær* når den inneholder momentene som beskrevet ovenfor. Vi gjør et poeng ut av at det kan være forskjell mellom en god og en nær relasjon. En nær lærer-elev-relasjon kan være konfliktfylt og krevende, men kjennetegnes av en lærer som bryr seg, tross utfordrende atferd, som forsøker å hjelpe og veilede eleven, og som gir rom for både positive og vanskelige følelser. Vi vil derfor i denne oppgaven undersøke de nære relasjonene i skolen.

2.1.1 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er et begrep som kan forstås på flere måter. Røkenes og Hanssen (2002) omtaler relasjonskompetanse som; «å inneha relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta elevenes

interesser i samhandling». En annen forståelse av konseptet er at relasjonskompetanse handler om å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen. Det betyr at en tar kontroll og ansvar over egen kommunikasjon og atferd som den profesjonelle parten i en relasjon, slik at denne fungerer til det beste for eleven. Sentralt er tanken om at elevene er selvstendige aktører i eget liv, og at en relasjonskompetent lærer viser respekt og anerkjenner elevens integritet (Drugli, 2012, s. 45). I denne forståelsen gir det kun mening å snakke om relasjonskompetanse dersom en av partene er en profesjonell aktør, og det kan stilles krav til hvordan vedkommende skal samhandle og oppføre seg i møte med andre. Vår oppgave støtter seg til en slik forståelse av begrepet. Det er læreren som er den profesjonelle part, og derfor den som må ta ansvar for relasjonen. Felles for begge perspektivene er at relasjonskompetanse ikke er av en statisk karakter, men den kan utvikles og trenes gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner og veiledning.

2.1.2 Relasjonsbygging

Gode relasjoner er viktig for elevenes læring, og relasjonsbygging handler om hvordan en kan skape og utvikle relasjonen. Fallmyr (2020) omtaler begrepet relasjonsbygging som «det handler om å se elevene, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig». I klasserommet møter en ulike elever, hvor noen elever kan oppleves som lettere «å like» av læreren, mens andre elever kan utfordre ved at de vekker negative følelser hos den voksne. Det er viktig at en pedagog har de ferdighetene som trengs for å skape trygghet, tillit, motivasjon, tilknytning og samarbeidsvilje i klasserommet (Fallmyr, 2020, s. 37). Når lærere og elever er i kontakt med hverandre, vil relasjoner etableres og få muligheten til å utvikles. Fallmyr (2020) tar for seg ni egenskaper som former nære relasjoner. De blir presentert gjennom en teoretisk modell, en tentativ 9-skalamodell, og den fordeler seg på tre faktorer:

- 1) struktur/Krav
- 2) anerkjennelse/støtte
- 3) empati/følelsesbevissthet.

De ni prinsippene er som følgende:

Pålitelighet

- Det handler om å være til å stole på, holde avtaler, unngå å krenke, ha nødvendig kompetanse. Læreren har struktur og rammer, gir elevene mestringfølelse, er tydelig på krav og forventninger, og evner å tilpasse det til elevenes ferdigheter.

Tydelighet

- En tydelig lærer formidler beskjeder og forventninger, etablerer normer, ivaretar regler og grenser på en konsekvent måte. Det handler også om å motivere og utfordre elever til å strekke seg etter mål.

Forutsigbarhet

- En forutsigbar lærer håndterer egne følelser, opptrer tålmodig, kan være spontan uten å være impulsiv.

Åpenhet og involvering

- Her er læreren opptatt av elevenes tanker og opplevelser, og ønsker å høre deres tilbakemelding om det som skjer i klasserommet. En avklarer gjensidige forventninger, kan innrømme feil, og be om unnskyldning. Læreren tar elevene med i etableringen av fellesskap gjennom felles verdier og retningslinjer.

Anerkjennelse

- En anerkjennende lærer er opptatt av elevens erfaringer og interesser. En vil anerkjenne følelser, se eleven med positive briller og la eleven vite hva en verdsetter hos eleven. Det er rom for vanskelige følelser, og læreren vil kunne anerkjenne eleven også når atferden er uønsket.

Humor og positive følelser

- En lærer med denne egenskapen evner å bruke humor på en vennligsinnet måte for å skape glede, avspenning og god stemning. Læreren vekker positive følelser som skaper motivasjon for utvikling, og fremmer gruppefølelse.

Konflikthåndtering

- En konflikthåndterende lærer vil i en konflikt med elever opptre med selvkontroll, være nysgjerrig og undersøkende. En ser på konflikt som naturlig og nødvendig for utvikling.

Følelshåndtering

- En følelshåndterende lærer gir rom for de vanskelige følelsene ved å se dem, tolerere og forstå. Følelser er signaler som må valideres fremfor å kontrolleres å fjernes. Når læreren evner dette vil den kunne utforske følelsene sammen med eleven.

Empati

- Den siste egenskapen er empati, og en empatisk lærer ønsker å forstå elevenes handlinger på en ikke-dømmende måte. For å vise god empati krever det kunnskap om elevenes indre verden, og en må bli kjent med referanserammen som eleven fortolker verden ut ifra.

Figur 1: Fallmyrs tentative 9-skalamodell (Fallmyr, 2020)

Prinsippene som fremkommer i modellen, er en viktig del av relasjonsbygging. Fallmyr (2020) deler relasjonsbygging inn i tre faser: etablerings-, vedlikeholds- og reparasjonsfase (se figur 2).



Figur 2: Relasjonsbyggingens tre faser

Første fasen i relasjonsbygging er viktig for å legge til rette og utvikle en god relasjon til elevene. I denne fasen er tillit sentral, da tillit må være på plass for å kunne komme i posisjon til å påvirke elevene positivt. Tillit og trygghet kan etableres ved å vise varme, uttrykke positive forventninger, vise interesse for eleven, bruke humor og validere følelser (Fallmyr, 2020, s. 42). Relasjoner må ivaretas og vedlikeholdsfasen handler om å bruke de ni prinsippene for gode relasjoner hver dag. Det er viktig å passe på eventuelle brudd som kan oppstå i en konflikt. Dersom relasjonen blir svekket eller ødelagt går en inn i den siste fasen, som handler om å reparere. For å reparere en relasjon må en gå tilbake til tidligere hendelser, validere den andres opplevelser og forsones (Fallmyr, 2020, s. 43). Ved å arbeide for tillit, forutsigbare rammer, vise omsorg og være bevisst konflikthåndtering vil det være med på å gjøre elevene trygge. Ved å oppnå trygghet hos eleven vil læreren kunne påvirke elevene i større grad ved å være blant annet rollemodell når det kommer til atferd og verdier (Drugli, 2012, s. 22). Drugli (2012) peker også på at tryggheten vil være med på å frigjøre energi til læring og utforskning.

Jørgensen (2017) ser sammenhengen mellom barns robusthet og tillit. Jørgensen (2017) definerer tillit som tiltro, og følelsen av å kunne regne noe som sikkert. Tillit er nødvendig for at mennesker skal kunne knytte seg til andre. Noe som underbygger at tilliten må være på plass tidlig for å kunne etablere nære relasjoner mellom lærer og elev. Ved å oppleve tillit vil også barnet få følelsen av at det er likt, er god nok og har noe å tilføre (Jørgensen, 2017, s. 127).

2.1.3 Relasjonskvalitet: Hva er en god relasjon?

Målet med relasjonsbygging er å skape god relasjonskvalitet til hver enkelt elev. For å sikre god kvalitet må lærerne kunne gå inn og evaluere relasjonene til elevene. Fallmyr (2020)

deler relasjonskvaliteten inn i tre nivåer: grei, god og utviklende. De tre nivåene tar utgangspunkt i den tentativ 9-skalamodellen (se figur 1).

En grei relasjon er når læreren er til å stole på, tydelig og forutsigbar, men den mangler emosjonell støtte og anerkjennelse (Fallmyr, 2020, s. 43). Relasjonen er ikke ødelagt, men læreren oppleves gjerne som distansert emosjonelt. En god relasjon preges av både tydelige forventninger, åpenhet, mye ros og oppmuntring. Her vil elevene oppleve anerkjennelse for de positive egenskapene de har, men kan være usikker på om læreren anerkjenner og gir forståelse for uønskede sider. Det tredje nivået, som er en utviklende relasjon, oppnås når alle tre faktorene i 9-skalamodellen er på plass. Her er det også en trygghet at konflikter håndteres på en god måte. Det er rom for både de positive og vanskelige følelsene (Fallmyr, 2020, s. 44). Læreren viser interesser for eleven, ser eleven innenfra, og ønsker å utforske hva som forårsaker følelsene.

2.2 Emosjonsfokuset tilnærming

Øyvind Fallmyr (2020) referer ofte til emosjonell intelligens eller følelseskompetanse som utgangspunkt for å bli en bedre lærer. I denne oppgaven anvender vi ofte begrepet emosjonell kompetanse, men det er nøyaktig det samme som rommet begge begrepene. Fallmyr understreker at i gode relasjoner verdsettes alle følelser, men ikke all atferd. En av de viktigste egenskapene hos lærere i den norske skolen er toleranse for variasjoner i egenskaper, ferdigheter, væremåte og behov. Dette skaper tillitt mellom lærer og elev, og tillitt gir trygghet. Tydelige forventninger, grensesetting og påminnelser om skolen- og klassens regelverk kan være med på å styrke en relasjon (Fallmyr, 2020, s. 18). Denne følelses- og samspillfokuserede tilnærmingen skiller seg fra den atferds- og elevfokuserede tilnærmingen gjennom å kontinuerlig arbeide for å optimalisere relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Det skjer konkret gjennom samhandling hvor læreren hjelper eleven med å aktivere og bearbeide hensiktsmessige følelser i enhver situasjon. Dette skaper trygghet for eleven. Dette er en empatibasert metode som krever at læreren ser og føler verden fra elevens perspektiv. Norsk skole har gjerne vært dominert av en atferds- og elevfokuseret tilnærming som vektlegger elevatferd og sosial kompetanse hos eleven (Fallmyr, 2020, s. 22). PALS-programmet (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling) er et godt eksempel på en slik tilnærming hvor målet er å forebygge og løse tilpasningsproblemer ved å redusere eller eliminere risikofaktorer og fremme beskyttelsesfaktorer i og rundt eleven. Forskjellen i de to

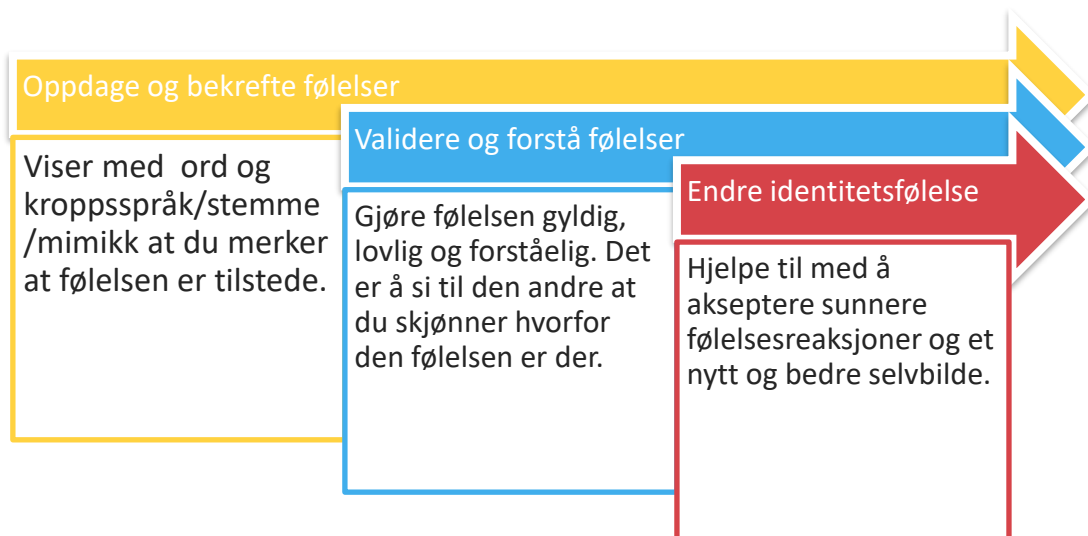
tilnærmingene kan kort oppsummeres slik; i en atferds- og elevfokusert tilnærming vil gjerne skolen og læreren spørre seg selv: «Magnus slår de andre elevene i klassen. Jeg vil gjerne at vi samarbeider om å lage en plan for å få han til å bli mer samarbeidsvillig». Gjennom en emosjonsfokusert tilnærming vil fremgangsmåten være markant annerledes gjennom at skolen og læreren vil spørre: «Magnus slår de andre elevene i klassen, å slå de andre kan være et signal på flere ting, det kan være tegn på at barnet er sint og trenger å beskytte seg, det kan ha fått en rolle som slem og vedlikeholder den rollen ved å slå andre. Magnus kan ha erfart at det hjelper å slå for å få viljen sin, eller han kan slå fordi han egentlig føler noe annet enn sinne, kanskje han er redd eller føler seg trist?». Forskjellen er at den atferds- og elevfokuserte tilnærmingen vektlegger atferd (at Magnus slår), at problem- og måldefinering skjer på atferdsnivå, og at man forhåndsdefinerer hva målet er (å få Magnus til å samarbeide). Gjennom den emosjonsfokuserte tilnærmingen forsøker læreren å fortolke å innta en åpen holdning, og vil endre den uønskede atferden gjennom en form for dialog som vekker sunne følelser og gir informasjon om hva Magnus egentlig trenger. Disse to metodene står ikke i motsetning til hverandre, men kan fint leve side om side. Når vi omtaler sunne følelser i forbindelse med emosjonell kompetanse, er det ikke snakk om at enkelte følelser, som for eksempel sinne eller tristhet, er udelt usunne eller sunne, men at reaksjonen på følelsen kan være usunn eller sunn (Fallmyr, 2020, s. 236).

Om følelsen er sunn eller usunn avhenger av om reaksjonen på den er hensiktsmessig eller uhensiktsmessig i forhold til situasjonen den oppstår i. Ta for eksempel sinne, som kan være både en sunn og en usunn følelse. Sunt sinne aktiveres når våre grenser eller våre rettigheter blir krenket eller truet. Når sunt sinne oppstår er det ønskelig at følelsen får spillerom slik at den voksne skjønner hva som skjer med barnet. Det blir da den voksnes ansvar å kartlegge om eleven trenger å verne seg mot noe, til eksempel krav, regler eller stress. Slik blir utfallet av følelsen en beskyttelsesfaktor for eleven. Den samme følelsen, sinne, kan også fremstå som usunn dersom eleven overreagerer og reaksjonen ikke klarer å beskytte eleven, men følelsen blir heller destruktiv for barnet og andre. Fallmyr presenterer noen konkrete tiltak for å lykkes med en emosjonsfokusert tilnærming i skolen. Et av disse er følelsesguiding; bruke følelsene som kompass.

2.2.1 Følelsesguiding

Følelsesguiding er å hjelpe en annen med å oppdage, akseptere og forstå egne følelser og behov. Når såkalte sunne følelser får medbestemmelse, veileder eller guider de oss i valg og handlinger. Det er problemløsning hvor følelsene blir veivisere. Når følelsene som driver atferden blir sett og forstått, skapes det en ny mening og løsningene på problemene kommer innenfra eleven selv (Fallmyr, 2020, s. 179). Målet for å praktisere følelsesguiding er at sunne følelser skal lede eleven i hens valg og handlinger. Dette er en metode å kommunisere på som bidrar til motivasjon for endring, som gjør at eleven ser hva målet eller behovet er og hva som skal til for å komme dit. Dette kan føre til økt tillitt og mindre behov for å gå i forsvarsposisjon. Følelsesguiding handler i stor grad om å lære noe og ikke bare påvirke. En annen fordel med å oppdage og bekrefte følelser først, er at det roer ned og trygger eleven. Noe som gjør at eleven tenker klarere og blir mer åpen, fleksibel og kreativ.

Vi kan tenke oss at følelsesguiding kan skjer på tre ulike nivåer:



Figur 3: Følelsesguiding – tre nivåer

2.3 Livsmestring – Hva innebærer det?

I overordnet del av læreplanen står det «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte” (Utdanningsdirektoratet, 2023) Livsmestring har vært et mye omdiskutert begrep de siste årene. Noen ser på det som forebyggende arbeid mot en stadig økning hos psykiske vansker hos barn, og andre stiller seg kritisk til at det kan føre til enda en arena de unge skal prestere på (Mørch, 2020). Mørch (2020) er kritisk til at elevene trenger økt kunnskap om psykisk helse, og mener heller at det er lærerne som trenger kompetansen, og at det burde vært tatt inn i lærerutdanningen. Vi ønsker å se nærmere på hvordan lærer kan gi elevene økt livsmestring gjennom trygge relasjoner, og på denne måten implementere det i skolehverdagen.

I læreplanens definisjon på livsmestring, som presentert i avsnittet ovenfor, ser vi at det er et vidt begrep som kan romme mye. Ordet mestre kommer av det engelske ordet “coping”, som kan oversettes til det å håndtere. Bjørndal og Bergan (2020), definerer mestring som “å kunne håndtere akutte, eller vedvarende stressende situasjoner i livet”. Livsmestring er mer enn å forstå hva som virker inn på vår fysiske og psykiske helse. Det handler også om hvordan en best mulig kan håndtere situasjoner som vil oppstå i livet.

Følelser spiller en stor rolle for vår psykisk helse, og ettersom følelser er subjektive opplevelser vil også handling og håndtering av situasjoner variere. Samfunnet vi lever i kan ha en tendens til å gi rom for de gode følelsene, mens en kan oppleve mindre anerkjennelse for de vonde følelsene som tristhet, sinne, skyldfølelse og skam (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 46-47). Noen barn vil oppleve vonde følelser i større grad enn andre. Det kan skyldes traumer, kriser eller varige konflikter, noe som kan påvirke tilliten til andre mennesker og gi en opplevelse av at verden er farlig. Dersom et barn lever i krise, og vonde følelser preger hverdagen vil barnet kunne utvikle negative mestringsstrategier som utagering, overtenking, motstand mot situasjon og skyld (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 52-53). I møte med barn som viser negative mestringsstrategier er det viktig at den voksne viser omsorg, og møter atferden med forståelse og empati. Bjørndal og Bergan (2020) peker på viktigheten av at lærere møter barnet der de er, og hjelper det med å forstå sin situasjon, handle hensiktsmessig og finne mening. Barn og unge trenger å lære å tro på seg selv, være løsningsorientert og søke støtte. Det er viktig å finne anerkjennelse, aksept og selvmedfølelse. Selvmedfølelse handler om å se på seg selv som en venn, være vennlig mot seg selv, og forstå at negative følelser er normalt og er noe som oppstår hos alle. Dersom en utvikler selvmedfølelse kan det bli et verktøy for å

håndtere vonde følelser, og forstå at de er en naturlig del av livet (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 56-57).

2.3.1 Livsmestring i et relasjonelt perspektiv

Sælebakke (2020) løfter frem relasjonens betydning for hvordan vi har det med oss selv og andre. Hvordan mennesket håndterer og regulerer det som skjer i seg selv og mellom andre, vil igjen påvirke valg, handlinger og fellesskapet de er en del av. Sælebakke (2020) setter fokus på hvordan læreren kan bidra til livsmestring gjennom egen praksis og håndtering av det som skjer på det mellommenneskelige plan, i samvær med elevene. I dette arbeidet bygger ikke livsmestring på fag, men på lærers relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse bygger igjen på lærers sosiale og emosjonelle kompetanse, og denne kompetansen kan trenes og utvikles gjennom hele livet. Sælebakke (2020) trekker frem sosial, emosjonell og interkulturell kompetanse (SEI) som relevant for både de praktiske og erfaringsbaserte sidene av livsmestring. Nielsen et al. (2016), har med bakgrunn i CASEL-modellen (Collaborative for Academic, Social and Emotional learning) beskrevet fem dimensjoner i sosial, emosjonell og interkulturell kompetanse: 1) selvoppmerksomhet, 2) selvregulering, 3) sosial og interkulturell bevissthet, 4) relasjonsferdigheter og 5) ansvarlig beslutningstaking. De fem dimensjonene henger sammen og behovet for å trene sosial, emosjonell og interkulturell kompetanse gjelder både lærere og elever.

Selvoppmerksomhet handler om å evne å gjenkjenne følelser, kroppsformennelser og tanker, og hvordan det spiller inn på våre reaksjoner. En flytter oppmerksomheten på seg selv, og er villig til å arbeide med egne positive og negative sider. Selvregulering handler på sin side om å regulere tanker og følelser. «Det innebærer å kunne håndtere stress, merke og bruke impulser på en konstruktiv måte, motivere seg selv, sette seg personlig og profesjonelle mål og arbeide for å oppnå disse» (Sælebakke, 2020, s. 63-64). Sosial og interkulturell bevissthet går ut på å ta andres perspektiv, vise medfølelse og respekt for andre. Sette pris på mangfoldet, og verdsette betydningen av fellesskapet som en ressurs i samfunnet. Den fjerde dimensjonen, relasjonsferdigheter, er evnen til å etablere og opprettholde konstruktive relasjoner, og viljen til å arbeide for dem også når det er utfordrende. Det innebærer også kommunikasjonskompetanse, og evne til å samarbeide og konflikthåndtering. Siste dimensjonen, ansvarlig beslutningstaking handler om å handle hensiktsmessig på bakgrunn av

forståelse av seg selv og andre (Sælebakke, 2020, s. 64). For å kunne utvikle disse ferdighetene må en ha trygge relasjoner, og det er i møte med andre man kan strekke og utvikle seg som menneske. I lærer-elev-relasjonen er det læreren som er den profesjonelle part, og som har hovedansvar for å arbeide for en nær relasjon. Det vil alltid være mulig å endre negativ relasjoner, men det krever at læreren viser selvoppmerksomhet, og arbeider for å tilføre de kvalitetene som en savner fra eleven inn i relasjonen.

2.3.2 Hvordan kan skolen styrke elevers selvoppfatning?

Som nevnt i forrige delkapittel påvirker relasjoner hvordan vi har det med oss selv, og selvoppfatning henger også sammen med livskvalitet og mental helse (Sørensen et al., 2020, s. 99). I Norge har barn og ungdom rett til og plikt til å gjennomføre tiårig grunnskole. Gjennom skolegangen bruker barn store deler av sine våkne timer på skolen, og det er dermed avgjørende for livskvaliteten at de trives og mestrer skolehverdagen. For å kunne mestre skolen både faglig og sosialt er det avgjørende at eleven selv har tro på egne evner (Sørensen et al., 2020, s. 100). Selvoppfatning kan være vanskelig å definere, men kan sees i sammenheng med begreper som selvfølelse, selvtillit, mestring og forventinger. Menneskets selvfølelse inneholder to motsettede komponenter: selvtillit og selvavskrivning. Selvtillit er å ha aksept for seg selv, tro på egne ferdigheter, og vise stolthet. Selvavskrivning handler derimot om å undervurdere seg selv, både når det kommer til selvverd og ferdigheter (Sørensen et al., 2020, s. 104).

Når det kommer til mestring og selvoppfatning er Albert Bandura sentral. Bandura er kjent for sitt begrep “self-efficacy”, som omhandler en persons tro på egen mestringsevne (Bandura, 1994, s. 71-72). Bandura hevdet at egne forventninger til mestring vil påvirke motivasjon, tankemønster og atferd. For å kunne lykkes må en tro på egen mestring (Bandura, 1994, s. 80). Egne forventninger til å lykkes er også avgjørende for menneskets innsats og utholdenhet i ulike oppgaver.

Bandura (1994) tar for seg fire kilder som er med på å forme menneskets forventninger om mestring. Disse kildene er autentiske mestringsopplevelser, observasjonslæring, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Autentisk mestringsopplevelser anses

som den viktigste kilden til forventning om mestring, og kan karakteriseres som en indre motivasjonskilde (Bandura, 1994, s. 72). Autentisk mestringsopplevelse handler om at tidligere erfaringer med suksess knyttet til spesifikke oppgaver vil øke forventningene om å mestre tilsvarende oppgaver på et senere tidspunkt. Verbal overtalelse er en annen måte å styrke mestringsforventningen på. Det handler om å gi en person tro på at egne ferdigheter er gode nok (Sørensen et al., 2020, s. 105). For eksempel vil en lærer som sier «Dette klarer du, Maren. Det vet jeg at du gjør, du som er så god på bokstavlydene. Jeg heier på deg» være med på å kunne styrke både innsats og selvtillit hos eleven. Her må det understrekes at verbal overtalelse må skje i situasjoner hvor læreren er sikker på at elevene har forutsetninger for å mestre oppgaven.

Presentasjons- og vurderingsorienteringen i skolen har som mål om å fremme læring, gode resultater og kompetanse. Det kommer av gode intensjoner om å fortsette å utvikle samfunnet og mennesket (Sørensen et al., 2020, s. 106). Til tross for gode intensjoner peker forskning på et økt press blant barn og unge. Allerede som seksåringer havner elevene inn i en skolekultur med tydelig struktur og forventninger. Sørensen et al., (2020) peker på at en av de største kildene til stress og press er elevenes høye forventninger til seg selv om å mestre skolearbeid og gode resultater. Samtidig som de skal mestre det faglige skal de også mestre det sosiale aspektet med skolen og generelt i samfunnet. Hvordan kan skolen bidra til å styrke elevers selvoppfatning og mestringsforventning? Her trekker Sørensen et al., (2020) frem fire forhold som anses som sentrale i arbeidet: Tidlig innsats, digital dømmekraft og nettverk, et sosialt og inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring. Målet med tidlig innsats er å dempe elevers prestasjonsfokus, prestasjonspress og negative selvfølelse som kan oppstå tidlig på barnetrinnet. For å dempe prestasjonsfokuset krever det også at læreren er bevisst egen vurderingspraksis, da den kan ha stor innvirkning på elevers selvoppfatning. En må fra tidlig skolealder prøve å fjerne prestasjonsfokuset, og vektlegge ovenfor elevene at de er mer enn sine resultater. En må arbeide for å anerkjenne og bekrefte den personen de er (Sørensen et al., 2020, s. 107-109). Alle som arbeider i skolen, har en lovpålagt plikt til å legge til rette for at alle elever har et trygt og godt skolemiljø (opplæringsloven, 1988, §9a). Hvordan elevene har det på skolen vil være med å påvirke elevenes selvfølelse. Sørensen et al., (2020) understreker at et godt og sosialt læringsmiljø, som er preget av gode relasjoner, og som gir rom for mangfold og et «kollektivt vi», vil være svært sentralt i arbeidet for å styrke elevers selvoppfatning. Tilpasset opplæring har også vist seg å være sentral i arbeidet med å fremme

elevers mestringsstro og mestringsforventning, ved at det er med på å gi elevene autentiske mestringsopplevelser (Sørensen et al., 2020, s. 111-112).

2.4 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er et annet perspektiv det er vesentlig å nevne i forbindelse med relasjonell- og emosjonell kompetanse. Transaksjonsmodellen sees gjerne i lys av hovedeffektttankegangen som prøver å forenkle årsakssammenhengen i menneskelig atferd og fenomener. Hovedeffekttankegangen forstår menneskelig atferd som er resultat av enkelte faktorer; noe er sånn fordi noe annet er slik. Sameroff (2009) som utviklet transaksjonsmodellen forklarer forskjellen mellom egen modell og hovedeffekttankegangen slik; der hovedeffekttankegangen tenker at noe er sånn fordi noe annet er slik, har transaksjonsmodellen en mer holistisk tilnærming. Noe er sånn og det kan være mange grunner til det, både i og utenfor menneske.

Modellen viser hvordan menneske, eller eleven, er i et gjensidig samspill gjennom forskjellige transaksjoner med sine omgivelser. Et barns utvikling henger dermed sammen med disse samhandlingene, eller transaksjonene, over tid. Transaksjoner vil også medføre en form for konsekvens, og kan således innvirke på fremtidige transaksjoner. Et godt eksempel på dette er hvor vanskelig det vil være å bli olympisk mester i langrenn om en ikke trener veldig mye på nettopp dette i barne- og ungdomsårene. Forenklet kan vi si at valg og handlinger i dag vil påvirke mulighetene i morgen. I transaksjonsmodellen er tidsaspektet i barnets utvikling sentral. Både eleven selv og miljøet rundt eleven vil være i kontinuerlig endring og vil også måtte regulere seg i forhold til hverandre (Drugli, 2012, s. 17). For å eksemplifisere dette inn i skolen kan vi se for oss en elev som har hatt en negativ utviklingsspiral; eleven kan endre seg i positiv retning om faktorer i omgivelsene forandres. En slik forandring i skolen kan for eksempel innebære at eleven får en ny lærer som hen utvikler en god relasjon til, men det kan like gjerne være faktorer utenfor skolens umiddelbare innflytelse. Vi kan også snu eksempelet på hodet og en elev som har vist positiv utviklingsprosess kan endre seg til det mer negative over tid. Eksemplene illustrerer hvordan elevers utviklingsprosess kan være preget av diskontinuitet både i positiv og negativ forstand. Vi tenker det derfor er sentralt at skolen og lærere er klar over hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer det finnes i og rundt eleven som kan påvirke utviklingen. Risikofaktorer øker sannsynligheten for en negativ eller uheldig utvikling, mens beskyttelsesfaktorer kan motvirke disse. Bronfenbrenners

utviklingsøkologiske modell viser hvordan forskjellige systemer direkte eller indirekte påvirker elevens utviklingsprosess (Drugli, 2012, s. 18). Det er ikke bare miljø og omgivelser som vil kunne påvirke elevens utvikling, også medfødte egenskaper og gener er sentrale element i utviklingsprosessen. For å virkelig forstå transaksjonsmodellen, må en altså være klar over at både elevens medfødte egenskaper, forhold i omgivelser og miljø og forholdet mellom eleven og dens omgivelser er med på å forme hverandre over tid. Transaksjonsmodellen, gjennom sin styrke ved å belyse sentrale aspekter ved elevens utvikling, er et viktig verktøy for enhver lærer å ha med seg i sin verktøykasse.

2.5 Tilknytningsteori

Tilknytningsteori kan være avgjørende for å forstå lærer-elev-relasjoner, og hvorfor noen elever oppleves som vanskelig å komme i kontakt med. Mange relasjonsproblemer kommer av negative erfaringer med tilknytningsprosesser (Drugli, 2012, s. 21). I boken til Drugli (2012) vises det til at tilknytningsteorien er utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973). «Tilknytning handler om sterke emosjonelle bånd mellom personer» (Drugli, 2012, s. 21). Barn har et iboende behov for å tilknytte seg til sin omsorgsperson, da de ikke er i stand til å overleve på egen hånd. Foreldre er barns primære og viktigste tilknytningspersoner, men forskning viser at andre voksne som barn er mye sammen med, kan bli viktige tilknytningspersoner. Barn som starter i barnehage, og på skole har et behov for trygge voksne, som kan ta vare på dem. For å få til en god relasjon trenger lærer og elev tid sammen (Brandtzæg et al., 2016, s. 26). Lærere som har hyppige positive interaksjoner med elevene, som er involverte og sensitive vil fremme trygg tilknytning med eleven. Elever som trives og føler tilhørighet til læreren sin, vil også være bedre rustet for å lære og utvikle seg i skolen (Drugli, 2012, s. 21). For seksåringene som begynner på skolen vil det være avgjørende å få en trygg relasjon til lærere og ansatte for å finne seg til rette i en ny kontekst. Tilknytningsatferd blir aktivert i situasjoner der eleven føler seg utrygg, er redd, utsettes for fare og så videre. For en seksåring som begynner på skolen kan det å delta på samling med hele skolen være utrygt, eller det å ha friminutt sammen med de største elevene. Når elevene føler seg utrygg har de behov for en trygg voksen som gir de den støtten de trenger (Drugli, 2012, s. 21). En trygg voksens tilknytningsatferd er på sin side preget av forståelse og fokus på barnets behov. Den kan tilpasse respons på barnets signaler og ha oppmerksomheten rettet mot barnet. En trygg tilknytning mellom lærer og elev er viktig både for å frigjør energi til læring, men det danner også et viktig grunnlag for elevenes sosialisering. Når elevene knytter

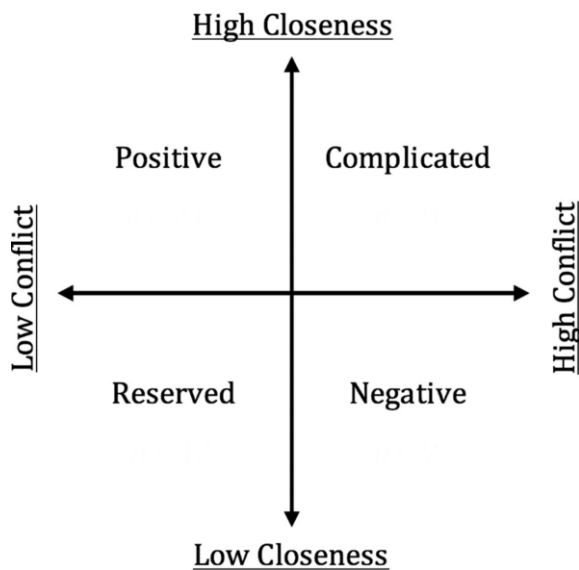
seg til sin lærer, vil læreren bli en sentral rollemodell for elevene når det gjelder adferd og verdier (Drugli, 2012, s. 22).

Tilknytning og trygghetssirkelen kan skape forståelse for hvordan barns bakgrunn og erfaringer med omsorgspersoner kan påvirke andre relasjoner. Forskning viser at rundt 30 % av alle barn opplever utrygg tilknytning til en av omsorgspersonene sine (Drugli, 2012, s. 29). Tilknytningen barna utvikler til sine omsorgspersoner vil kunne påvirke barns senere fungering, ved at de i samspill med sine første tilknytningspersoner etablerer “indre arbeidsmodeller” (Drugli, 2012, s. 26). De indre arbeidsmodellene vil påvirke hvordan barnet samhandler med andre. Det er viktig at lærere og andre som arbeider med barn vet at uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller kan endre seg i møte med betydningsfulle voksne. Dersom et barn møter en lærer som viser støtte og omsorg over tid, kan eleven etablere nye mentale kart for hvordan samspillet kan foregå. I noen situasjoner kan også læreren være nødt til å arbeide med egne indre arbeidsmodeller (Drugli, 2012, s. 26).

En kan se sammenheng mellom elevers tilknytning til foreldre og fungering i skolen. Barn med trygg tilknytning er gjerne trygge, rolige og har gode oppmerksomhetsevner. De har innarbeidet seg gode indre arbeidsmodeller, og fungerer ofte bedre sosialt enn de som har utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner (Drugli, 2012, s. 27). Barn med utrygg tilknytning vil ofte ha problemer med oppmerksomhetsevne, og hvordan fremtre sosialt. Dette gjør at de gjerne har større problemer med faglige presentasjoner, sosiale samspill og lav selvtillit.

I forbindelse med tilknytningsteorien tar Brandrzæg et al. (2016) å problematiserer atferdsprogrammer i skolen, som går ut på å belønne ønsket atferd og overse negativ atferd. De peker på det at det er den ytre atferden som blir fokus, og at barnet da ikke får hjelp av voksne til å komme seg videre. De ønsker å fokusere på å se eleven innenfra for å blant annet hjelpe eleven med å utvikle gode indre arbeidsmodeller.

3 Kunnskapsstatus



Figur 4: McGraths og Van Bergens relasjonsmodell
(McGraths & Van Bergen, 2019)

McGrath og Van Bergens (2019) australske studie er utgangspunktet for store deler av tematikken i vårt prosjekt. Dette er en kvalitativ studie som undersøkte grad av nærhet i relasjoner mellom lærer og elev i konfliktfylte relasjoner. Målet for studien var å undersøke hvorfor noen lærere opplever større relasjonell nærhet til elever med utfordrende eller utagerende atferd enn andre. Gjennom «Speech sample task» fikk til sammen 18 lærere snakke fritt om sine opplevelser og sin relasjon til åtte elever som på forhånd var identifisert til å ha høyt konfliktnivå i sine relasjoner til lærerne.

Deltakerne i studien hadde alle en form for relasjon til de aktuelle elevene. Disse «speech samples» eller taleprøvene ble analysert ved hjelp av en induktiv innholdsanalyse for å kartlegge momenter som fremmet nærhet i relasjoner preget av høyt konfliktnivå. To av hovedfunnene som kjennetegnet lærere med høy grad av relasjonell nærhet var;

- i) At de tilskrev forstyrrende eller ødeleggende atferd til utenforliggende forhold i og rundt eleven.
- ii) Lærerens emosjonelle kompetanse. ‘

Dette betyr altså at lærere som oppfatter elevens forstyrrende atferd som en konsekvens av utviklingsmessige, temperament- eller økologiske faktorer vil være mer villig til å fremme nærhet til disse elevene. Selv om lærere i denne studien ikke ble bedt om å forklare hvorfor de aktuelle elevene opptrådte forstyrrende eller ødeleggende for relasjonen eller klasse miljøet, viste Van Bergens og McGraths (2019) analyse at lærere med kompliserte forhold var mer sannsynlig til å spontant reflektere over potensielle årsaker til denne oppførselen. Mer spesifikt, i stedet for bare å beskrive elevenes utfordrende atferd eller egne uttrykk for frustrasjon, tilskrev disse lærerne den forstyrrende oppførselen til faktorer utenfor elevenes kontroll. Fordi lærerne så elevenes atferd som enten delvis eller helt utenfor elevenes kontroll, var de mer sannsynlig til å vise hengivenhet eller nærhet til disse elevene.

Videre viste taleprøver fra de kompliserte relasjonene også unikt preg av utsagn som ga bevis for lærerens emosjonelle kompetanse. For det første var lærere som viste tegn til emosjonell kompetanse mer bevisst på egne positive og negative følelser i møte med elevene. For det andre viste lærere i kompliserte relasjoner til at de brukte følelsesregulering for å opprettholde nære relasjoner til elevene. For det tredje indikerte funn at lærere i kompliserte relasjoner hadde en tendens til å innta elevens følelsesmessige perspektiv for å bedre forstå elevens følelser.

Denne studien peker blant annet på at det er egenskaper hos lærerne som er utslagsgivende for relasjonskvaliteten mellom lærer-elev, altså proaktive læreregenskaper. Van Bergen og McGrath (2019) påpeker at elever som viser forstyrrende eller ødeleggende atferd er en kjent kjerne til mange negative følelser hos lærere, som for eksempel frustrasjon og sinne, som i ytterste konsekvens kan føre til mental utmattelse eller utbrenthet hos lærere. Samtidig kan nære lærer-elev relasjoner beskytte mot utbrenthet og utmattelse. Et annet poeng som studien viser til er at fravær av nærhet i lærer-elev-relasjonen kan føre til en opplevelse av ineffektivitet hos lærerne, noe som kan resultere i at lærere frastår fra å investere i eleven. Van Bergen og McGrath (2019) viser også til tidligere forskning som indikerer at lærerens emosjonelle erfaring og egne opplevelser av nærhet i relasjon til eleven vil kunne predikere elevens egne følelser og atferd. Dette vil igjen kunne påvirke det emosjonelle klima i klasserommet i en større sammenheng. Elever som fikk mindre emosjonell støtte fra lærerne sine hadde større sannsynlighet for å koble ut eller koble fra, i tillegg hadde disse elevene større risiko for å bli oppfattet negativt av sine medelever. Derimot viser forskning at bedret eller høy grad av nærhet i lærer-elev-relasjonen bidrar til redusert elevaggresjon og bedret atferd (Van Bergen & McGrath, 2019, s. 336).

Det finnes også forskning som ser nærmere på forholdet mellom lærer-elev og hvilken betydning denne relasjonen har for elevens læringsutbytte og psykiske helse i skolen. Hamre og Pianta (2001) fant ut at relasjonskvaliteten i tidlig skolealder kan predikere læringsutbytte og sosial utvikling hos elevene. Negative lærer-elev-relasjoner syntes å påvirke elevens læringsutbytte, engasjement og arbeidsvaner. Denne effekten var størst på de lavere alderstrinnene. Negative relasjoner virket også å kunne predikere sosial utvikling og tilhørighet, særlig blant de elevene som var i risikozonen for å utvikle atferdsproblematikk – spesielt de elevene med atferdsutfordringer i tidlig alder og gutter generelt. Dette kunne få konsekvenser gjennom hele barneskolen og inn i ungdomsskolealder (Hamre & Pianta, 2001,

s. 634). Jerome, Hamre og Pianta (2009) fant også ut at elever som hadde svake læringsresultater ved skolestart hadde mer konfliktfylte relasjoner til sine lærere. De elevene som hadde gode faglige resultater, opplevde større grad av nærhet i relasjonen til lærer.

De samme tendensene ser vi i studier som ser på forhold fra den nordiske og norske skolen. Nordenbro, Larsen, Tiftkci, Wendt & Østergaard (2008) påpeker blant annet i en systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet i Oslo at kvaliteten på lærer-elev relasjonen er den faktoren som trekkes frem som mest betydningsfull for elevenes læring. Studien fremhever lærerens relasjonskompetanse, didaktiskkompetanse og klasseledelse som viktige og som en direkte driver av elevenes læringsutbytte gjennom motivasjon og autonomi. May Britt Drugli er en annen aktør som har bidratt med omfattende forskning på praksisfeltet, og kanskje særlig relevant; betydningen av lærer-elev relasjonen. I boken «Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel» (2012) oppsummerer hun flere av de sentrale funnene gjennom hennes forskningsvirksomhet. Blant annet viser Drugli til at det emosjonelle, sosiale og faglige henger sammen. Om en elev har det vanskelig sosialt eller emosjonelt, vil det være vanskelig å bruke energi på læringsaktiviteter. Hun eksemplifiserer dette gjennom en elev som opplever samlivsbrudd mellom sine foreldre. Denne eleven som kanskje er lei seg eller bekymret vil ikke kunne klare å konsentrere seg om skolearbeid og læringsoppgaver før det emosjonelle behovet er dekket. Drugli understreker at lærere i den norske skolen er delt i sitt syn på om det emosjonelle og sosiale behovet til elevene skal være en del av arbeidsoppgavene. Når vi ser effekten av å være en emosjonell støtte, er det kanskje vanskelig å argumentere mot at det skal være det. I det hele handler det om at eleven føler seg «sett» og forstått (Drugli, 2012, s. 69 & 70). Drugli viser også til forskning som sier at en positiv lærer-elev relasjon bidrar til økt engasjement for lærerens undervisning og klasseromsaktiviteter, og elever som er mer faglig aktive. Elever med gode relasjoner til lærerne sine er mer tilbøyelige til å be om hjelp og mindre redd for å svare «feil» i klasseromssituasjoner. Denne tolkningen støttes også av fagfornyelsen, som blant annet sier at:

Et godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser. Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Det fremmer læring når elevene møtes med forventninger om å mestre og opplever det som trygt å gjøre feil og spørre når det er noe de ikke forstår (Meld.St.28 (2015-2016), s 14).

4 Metode

Oppgavens problemstilling er «Hva mener kontaktlærere på barnetrinnet er sentrale læreregenskaper for å utvikle nære relasjoner til elevene sine?» styrer hele forskningsprosessen og valg av metode. Oppgavens tematikk er lærerens relasjonelle og emosjonelle kompetanse. Vi undersøker som nevnt i kapittel 1.1, kontaktlærere på barneskolens perspektiv på relasjoner, og ser det i sammenheng med betydningen for elevenes sosiale utvikling. Vi har også tidligere definert hva som inngår i begrepet *nære* relasjoner.

Vi vil først beskrive den empiriske konteksten og gi en begrunnelse for oppgavens valg av utvalg. Deretter redegjør vi for valg av forskningsdesign, og begrunnet oppgavens valg av det kvalitative forskningsintervju for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Videre presenteres oppgavens praktiske gjennomføring av datainnsamlingen, og hvilke begrunnelser oppgaven har støttet seg til for å analysere våre data. Avslutningsvis presenteres og drøftes forhold som kan knyttes til reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etikk, innenfor det som er av relevans for vår oppgave. Sentrale valg som ble gjort under forskningsprosessen vil bli begrunnet gjennomgående i kapitlet.

4.1 Empirisk kontekst og oppgavens utvalg

I vår studie har vi intervjuet fire ulike lærere fordelt på tre ulike skoler, og fra to ulike kommuner. En lærer arbeidet på baseskole, og de tre andre lærerne arbeidet på skoler med tradisjonelle klasserom. Alle fire lærerne arbeider eller har arbeidet som kontaktlærere på barneskolen, og har lang erfaring fra kontaktlærerrollen. I tabell 1 er informantene presentert sammen med informasjon som anses å være relevant for vår forskning. Navnene er gjort fiktive og er kjønnsnøytrale.

Tabell 1: En oversikt over informantene

Lærer	Antall år i skolen	Annen relevant informasjon
Kim	25 år	Vært kontaktlærer og faglærer på både småtrinnet og mellomtrinnet.
Magni	30 år	Vært kontaktlærer og faglærer på mellomtrinnet og småtrinnet. Arbeidet på skole med tradisjonelle klasserom og baseskole.
Iben	18 år	Vært kontaktlærer og faglærer i praktisk-estetiske fag på mellomtrinnet.
Sølve	6 år	Vært kontaktlærer på småtrinnet.

Det er noe variasjon i hvor lenge informantene har arbeidet i skolen. Det må understrekes at alle fire lærerne er svært erfarne, og har vært lenge i profesjonen. I forkant av intervjuene og utvelgelsen av lærere ønsket vi oss et utvalg med minst femårs erfaring fra læreryrket, og i kontaktlærerrollen. Bakgrunnen for kriteriet var problemstillingen vår; «Hvilke forhold anses som sentrale for norske kontaktlærere på barneskolen i arbeidet med å utvikle nære relasjoner til elevene sine?». For å mest mulig treffende og rike skildringer, erfaringer og refleksjoner var det nødvendig at utvalget hadde erfaring gjennom kontaktlærerrollen for ulike klasser og forskjellige trinn. Vi vil beskrive utvalget på fire lærere for snøballutvelgelse (Høgheim, 2020, s. 157). Vi var opptatt av å få et utvalg erfarne lærere som var fordelt på ulike skoler, i håp om å få større variasjonsgrunnlag.

Når det kom til å skaffe informanter tok vi i bruk vårt eget nettverk for å sikre at vi fikk tak i erfarne lærere. Gjennom kontakt med kollegaer og andre ressurspersoner fra læreryrket fikk vi rekruttert fire lærere med lang erfaring innenfor profesjonen. Vi vil understreke at det ikke eksisterer noen bindinger mellom utvalget og oss som forskere.

4.2 Valg av forskningsdesign: Det kvalitative semi-strukturerte forskningsintervju

For å kunne besvare vår problemstilling, «Hva mener kontaktlærere på barnetrinnet er sentrale læreregenskaper for å utvikle nære relasjoner til elevene sine?» var vi ute etter læreres erfaringer og refleksjoner i møte med elever. Problemstillingen var styrende for valg av forskningsdesign, og ettersom vi ønsket å få innsikt i lærernes relasjonsarbeid og livsverden ble det naturlig å velge intervju som metode. For å kunne besvare problemstillingen var vi ute etter data som sier noe om lærernes erfaringer og refleksjoner. I forkant av intervjuene var det vanskelig å vite hva lærerne ville vektlegge, og trekke frem som viktige momenter innenfor tematikken. Vi hadde mål om å skaffe data hvor lærerne konkret fortalte om sine fremgangsmåter for å etablere relasjoner til elevene, og hvordan de i dette arbeidet brukte sin relasjonelle- og emosjonelle kompetanse. Selv med noen mål om hva vi ønsket å få frem, ville vi ha en søkende og åpen tilnærming som gjorde det mulig for lærerne å fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer (Nyeng, 2012, s. 59-61). På grunnlag av dette falt valget på semistrukturert intervju, som er en form for samtale hvor en har et overordnet mål som er likt for alle informantene (Høgheim, 2020, s. 131). Det gir rom for at forsker kan stille oppfølgingsspørsmål underveis, og utforske uforutsette og relevante temaer som dukker opp. I denne type intervju får historier og refleksjoner stor plass, og informanten kan oppleve det som mindre formelt, og gis større mulighet til å utdype svarene sine.

Kunnskapen som oppstår gjennom intervju som forskningsmetode kan beskrives som relasjonell, kontekstuell, språklig og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). I intervjuet er både intervjuer og intervjuende med på å skape kunnskapen, og kunnskapen produseres i et sosialt samspill. Det er blant annet dette sosiale samspillet som gjør kunnskapen relasjonell. «Forskningsintervju etablerer nye relasjoner i de menneskelige samtalenett, med det formål å produsere kunnskap om den menneskelige situasjonen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Kunnskapen er samtalebasert ettersom det gir mulighet for å produsere beskrivelser og erfaringer fra hverdagsopplevelser. Kunnskapen er kontekstuell grunnet at intervjuet finner sted i en interpersonlig kontekst, noe som gjerne vil påvirke innholdet og kunnskapen som oppstår. Kunnskapen er språklig, ved at muntlige utsagn blir overført til skriftspråk gjennom transkribering av intervju. Transkribering og analyse er også en del av kunnskapsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 78). For å finne frem til

kunnskap ønsker en historier fra menneskers virkelighet og hverdag, noe som gjør kunnskapen narrativ. At kunnskapen er narrativ, er et vesentlig poeng for oss og vårt forskningsprosjekt. Det er lærerens livsverden, refleksjoner, erfaringer og historier som gir empiri til oppgaven. Til slutt kan vi også si at kunnskapen er pragmatisk ettersom vi må inn i intervjuene og finne hvilke svar som er nyttige for vår forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 78).

4.3 Forberedelse til intervjuene: Intervjuguide og pilotering

I forkant av intervjuet ble det viktig å legge en plan for intervjuene som skulle gjennomføres. Vi utformet en intervjuguide (se vedlegg 1 – intervjuguide) ut ifra problemstilling og forskningsspørsmål som ble presentert i innledningskapitlet (se kapittel 1.1 – 1.3). Intervjuguiden bestod av innledende spørsmål, sentrale spørsmål og avsluttende spørsmål. Innledende spørsmål var “fortell litt om din bakgrunn og hvorfor du ble lærer?”. De sentrale spørsmålene gikk på det relasjonelle og emosjonelle hos lærerne, og det som kan være utfordrende. Eksempel på sentrale spørsmål var «fortell litt om hvordan du skaper kontakt med elevene dine?» og «fortell litt om det du opplever som utfordrende som lærer?». Vi valgte å ha fire åpne spørsmål som ga rom for historier og refleksjon, samtidig som vi hadde tenkt ut noen oppfølgings spørsmål som kunne bli naturlige å stille. Vi avsluttet med et avslutningsspørsmål «Er det noe vi ikke har pratet om, som du tenker kan være relevant?». Her ønsket vi å gi informantene mulighet til å komme med andre erfaringer og refleksjoner som kunne være av betydning for forskningen.

Etter å ha utformet en foreløpig intervjuguide, diskuterte vi denne med veileder. Vi gjorde noen endringer som å kutte ned på spørsmålene, formulere de slik at de inviterte til lange og utdypende svar. Når intervjuguiden var ferdigstilt, søkte vi godkjenning av prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Deretter gikk vi i gang med å pilotere intervjuguiden. Det ble til sammen gjennomført tre pilotintervju av kollegaer eller venner som hadde erfaringer fra kontaktlærerrollen. I etterkant av piloteringen satt vi oss ned og delte erfaringer. Erfaringen førte til at vi ikke gjorde noen endringer på intervjuguiden, men vi fikk bekrefte at spørsmålene fungerte. Spørsmålene i intervjuguiden, med oppfølgings spørsmål, gjorde at vi fikk gode og rike data som svarte godt til vår problemstilling og tematikk i oppgaven. Vi erfarte at det å bytte ut ordet «relasjon» med «kontakt» i spørsmålene ga mer åpenhet og

ærlige svar, fremfor å ta i bruk for mange fagbegreper. Det kan tenkes at det gir en usikkerhet rundt å ha det «rette» svaret. Fagbegreper, som til eksempel «relasjoner», kan vekke forventninger og assosiasjoner hos informantene som kanskje vil påvirke deres svar. Ved å pilotere intervjuguiden fikk vi også trent oss på intervjusituasjon (Høgheim, 2020, s. 164-165). Dette førte også til mer konsistens i intervjusituasjonen, som igjen kan innvirke positivt på metodens validitet.

I forkant av intervjuene sendt vi ut forespørsel om deltakelse og informasjonsskriv som omhandlet tematikk og håndtering av personopplysninger. Når informantene hadde takket ja til å stille ble det avtalt møtetid og vi reiste til de forskjellige skolene for å gjennomføre intervjuene. Vi valgte å ikke sende over intervjuguiden i forkant ettersom vi ikke ønsket at lærerne skulle henge seg opp i begreper eller føle at vi var ute etter et bestemt svar. Målet var å få en ærlig dialog om lærerens erfaringer og refleksjoner i møte med elevene.

4.4 Gjennomføring av intervjuer

Majoriteten av intervjuene ble gjennomført i januar 2023. Ett av intervjuene ble vi nødt til å gjennomføre i tidlig februar grunnet sykdom. Vi ønsket å benytte oss av en lydopptaker utviklet av Universitetet i Oslo som kunne kryptere og passordbeskytte innholdet, men etter første intervju viste det seg at dette programmet ikke fungerte optimalt og at lydfilen ble ubrukelig. Siden vi var to studenter i intervjusituasjonen ble det heldigvis gjort et annet opptak som vi kunne benytte oss av. Vi valgte derfor å bruke vanlig taleopptak på mobilen, med visse forbehold om at automatisk skylagring og annen deling var slått av. Sikkerheten og det tekniske vedrørende lagring av data ble respondentene gjort oppmerksomme på, og samtlige samtykket til lydopptak av intervjuet. Før intervjuet sørget vi for at mobiltelefonen var satt til å være i flymodus slik at lydopptaket ikke skulle bli forstyrret. Et annet poeng med å velge taleopptak var å kunne være til stede i samtalen uten å bruke oppmerksomhet på å ta notater. Dette gav oss muligheten til å konsentrere oss om det som ble sagt og bidro til god kommunikasjon og flyt i intervjuet (Tjora, 2017, s. 166). Ettersom vi er to studenter som skriver denne oppgaven sammen, ble vi enige om å lede to intervjuer hver. Den ene fikk da rollen som intervjuer og den andre ble en aktivt lyttende deltaker. Fordelen med denne arbeidsfordelingen var at en av oss kunne til enhver tid følge med, og aktivt lytte til det informantene sa og komme med oppfølgingsspørsmål dersom intervjueren ikke fulgte opp interessante moment. Dette skjedde også under intervjuene all den tid rollen som intervjuer

var ny for oss begge og førte med seg spenning og nervøsitet. Intervjuets semistrukturerte format fordret også at vi aktivt lyttet og fulgte opp svarene fra respondenten.

Etter en kort innledning hvor vi presenterte oss selv, hvilken institusjon vi tilhørte og om prosjektet vårt, startet vi med første spørsmål i intervjuguiden. Når respondentene hadde fått snakket fritt og følte seg ferdig med spørsmålene, kunne vi se over intervjuguiden om det var momenter som vi ikke hadde fått dekket og som det var naturlig å følge opp. På denne måten benyttet vi oss av oppfølgingsspørsmål som for eksempel; «Du sier at ..., kunne du fortalt litt mer om det?», «Du nevnte ..., har du noen konkrete eksempler på dette?». Slik kunne vi gå mer i dybden på enkelte tema eller følge samtalen videre innenfor interessante segment som dukket opp. I stor grad fulgte vi intervjuets tre etablerte faser – oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2017, s. 145). Oppvarmingsspørsmålets hensikt var å få informantene trygge og komfortabel med situasjonen uten at vi berørte temaer som krevde mye refleksjon. Oppvarmingsspørsmålet begrenset seg stort sett til respondentens bakgrunn, erfaring og hvorfor de ble lærere. Denne fasen skulle være uformell og ufarlig. Refleksjonsspørsmålene dannet selve kjernen i intervjuet, og var naturlig nok hvor vi tilbrakte mest tid. Avslutningsvis gav vi informantene anledning til å selv følge opp deler av samtalen gjennom et avrundingspørsmål; «Er det noe du ønsker å ta opp som kan være relevant for tema, eller er det noe du ønsker å gå mer innpå?». Hensikten med dette var å normalisere situasjonen mellom oss intervjuere og informanten, og takke for informantens tid og deltakelse (Tjora, 2017, s. 146). Vi ble også ofte sittende å diskutere med informantene etter den formelle intervjusituasjonen. Da uten lydopptak og med innslag av egne perspektiver og synspunkter på de forskjellige temaene som dukket opp under samtalen.

4.5 Transkribering av intervjuene

Etter at intervjuene var fullført, startet vi ganske raskt arbeidet med å omforme lydfilene til skriftlig materiale. Omforming av muntlig datamateriale til tekst kalles for transkribering (Høgheim, 2020, s. 133). Vi valgte å gjennomføre denne prosessen uten videre støtte fra programvarer eller applikasjoner som kunne støtte dette arbeidet. Det betyr at vi lyttet gjennom lydopptakene og transkriberte underveis. Lydopptakene kunne vi spille av i redusert hastighet, noe som gjorde det enklere å få med seg de fleste nyansene. Vi hadde også mulighet til å spole tilbake i lydfilen dersom enkelte sekvenser var vanskelige å oppfatte underveis. Denne løsningen gjorde at vi hadde full kontroll over det transkriberte arbeidet.

Noen programvarer, som for eksempel «dikter»-funksjonen i Microsoft Word, vil kunne støtte deler av transkriberingsarbeidet. Ettersom en slik løsning fortsatt ville kreve at vi rettet opp i feil, tegnsetting og struktur fra programvaren, fant vi det hensiktsmessig å styre arbeidet selv. En fordel med å styre denne prosessen selv er at du gjennom flere gjennomlyttinger og transkriberingsarbeidet blir godt kjent med innholdet i intervjuet. Videre kan en begynne å strukturere og tenke gjennom innfallsvinkler til det analytiske arbeidet som vil følge.

Vi transkriberte så nært det muntlige språket som mulig og forsøkte å inkludere alle ordlyder og uttrykk som eksempelvis «Ehm», «Eh» og «latter». Transkribering ble valgt for å hente ut så presise data fra lærerens livsverden som mulig. Ettersom vi tilhører en region med særegenheter i talemåten gjennom vår dialekt, har vi valgt å normalisere transkripsjonene. Det betyr at vi har transkribert det muntlige til bokmål. Dette vil også kunne ha en anonymiserende funksjon, ettersom det var innslag av flere forskjellige dialekter hos informantene (Tjora, 2017, s. 174).

4.6 Analyse av intervjuene

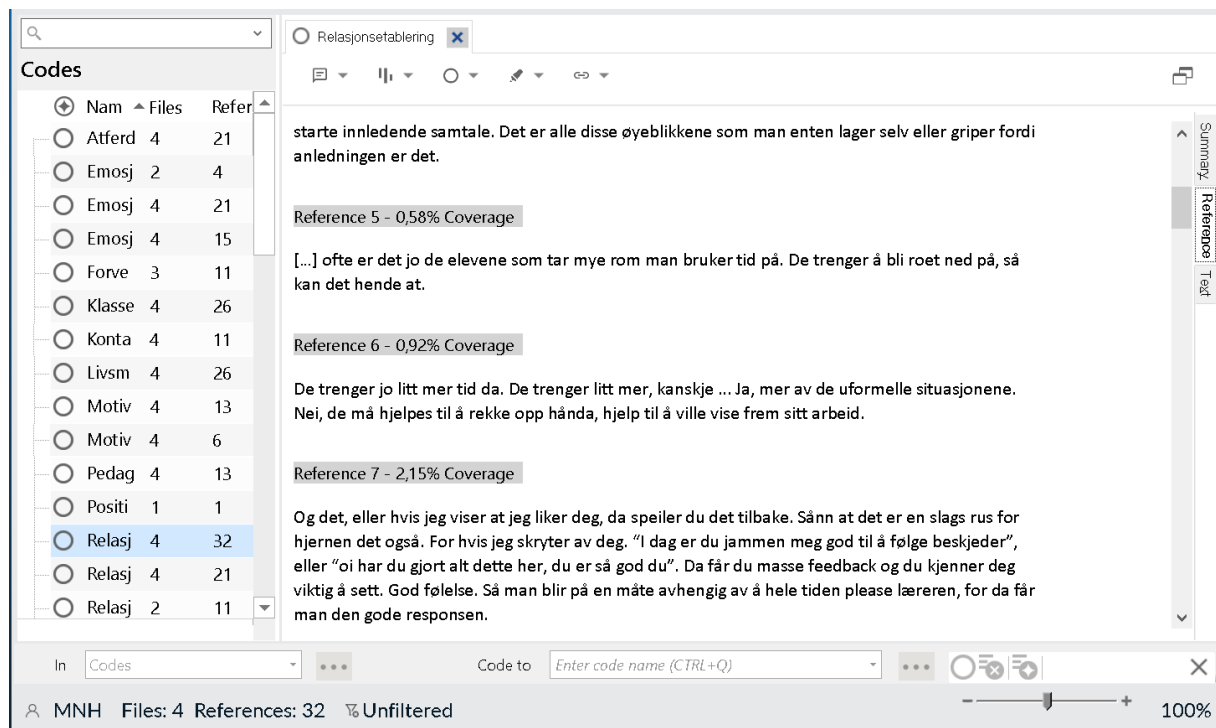
Når vi skulle bestemme oss for en fremgangsmetode for å analysere tekstdataene, var det sentralt at vi valgte en metode som best mulig kunne gi oss gode forklaringer og svar på vår problemstilling. Når vi skal analysere tekstdata er det viktig å forstå at hensikten med analysen er å bryte ned en sammensatt helhet til mindre deler og undersøke hver dels mening og budskap. Sammen skal disse delene gi oss svar eller mer informasjon om helheten vi ønsker å undersøke (Høgheim, 2020, s. 199). Vi valgte å benytte oss av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Et av argumentene for å anvende tematiske analyse slik den er beskrevet av Braun og Clarke (2006), er at det er en god metode for å oppsummere hovedtrekk i store mengder data og skape unik innsikt. Tematisk analyse presenterer seks ulike trinn for å gjennomføre analyse av kvalitative data. Disse er; bli kjent med koden, kode, lete etter tematikk, gjennomgå temaene, definere og navngi temaene og skrive rapport. Selv om metoden bygger på en form for kronologi gjennom de ulike stegene, fant vi ut at i praksis var det mer hensiktsmessig å bevege seg frem og tilbake mellom de forskjellige stegene. Dette gjorde vi fordi vi følte det gav oss mer innsikt i datamaterialet vårt, samtidig som det gjorde det mulig å se sammenhenger, potensielle koder og tematiske linjer mellom de ulike informantene.

«Koder» og «tema» er sentrale begreper i en tematisk analyse. Koder har som hensikt å identifisere, systematisere og navngi trekk ved datamaterialet. Kodene kan forenklet kalles merkelapper man kan sortere ting inn i. Gjennom grundig koding av det transkriberte materialet, dukker potensielle mønstre opp. Det er disse mønstrene vi omtaler som tema (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Det første steget i prosessen med analysearbeidet var å gjøre seg kjent med datamaterialet. Enkelte vil hevde at analysen starter allerede under datainnsamlingen (Malterud, 2017, s. 69), noe vi kan kjenne oss igjen i. For det første var vi som forskere opptatt av å stille gode spørsmål som kan generere interessante svar fra våre deltakere. Dette kan innebære at man tar hensyn til teoretiske begreper eller perspektiver som kan være relevante for analysen av dataene. Dette kan eksempelvis illustreres gjennom vår diskusjon og beslutning om å unngå å bruke teoretiske fagbegrep som «relasjon» og heller erstatte dette med «kontakt». Slik unngikk vi at deltakerne produserte svar basert på assosiasjoner til begrepet, og heller gav et mer «ærlig» og reflektert svar. Det kan også tenkes at vi gjennom vårt kroppsspråk eller en indre hypotese viser interesse for deler av informantenes svar og forfølger dette mer konkret enn andre emner. Analysearbeidet må derfor sees på som en iterativ prosess med bevegelse mellom delene – tre skritt frem og to tilbake (Malterud, 2017, s. 113). Gjennom denne måten å forstå analysen på fikk vi stadig øye på nye mønstre som utfordret eksisterende tolkninger. Å være to studenter sammen i en slik iterativ prosess har vært en stor styrke. Særlig grunnet muligheten for dialog og forskjellige perspektiver i analysearbeidet. Gjennom å transkribere intervjuene fikk vi en mer fullstendig oversikt over datamaterialet, men det var klart at for å kunne kode og tematisere innholdet måtte vi bearbeide den transkriberte teksten ytterligere. Dette gjorde vi i to omganger; først laget vi en oversikt over hvert enkelt intervju i tekstbehandlingsprogrammet Microsoft Word. Deretter benyttet vi oss av NVIVO, som er et dataprogram utviklet for å gjennomføre kvalitative analyser.

<p>[...] Hvordan skaper du kontakt med elevene dine? Ja, det er de jeg har et ønske hver dag om å ha vært borte hos dem. Kan ikke ta alle på en gang, så må ta det litt i ulike timer, og si noe om, gi en respons på det dem gjør. Det er altså noe altså se arbeidet, så er det det å stå i døra. Der var jeg veldig flink i høst synes jeg for da stod jeg og øvde på å se hverandre i øynene og hilse og sånn. [...] Så er det å lage lommer med hele gjengen, hvor enten på samlingsstund eller før vi skal ut til friminutt og når de kommer tilbake. Prate med alle sammen, prøve å fange opp noe. Har du hatt noen å være sammen med, har du hatt det bra. Garderobesituasjonen den er god, den er uformell og det å gå bort til elevene i friminuttene og starte innledende samtale. Det er alle disse øyeblikkene som man enten lager selv eller griper fordi anledningen er det.</p> <p>[...] ofte er det jo de elevene som tar mye rom man bruker tid på. De trenger å bli roet ned på, så kan det hende at. Når du spurte spørsmålet nå så tenker jeg kanskje på de som en lettere overser. En har gjerne fem elever som tar mye plass som en må inn å roe ned, ramme inn og bremse. Så har man de i midten som klarer seg fint, så har man de stille som man overser.</p>	<p>Ha vært borte hos dem Respons på det dem gjør Stå i døra Se hverandre og hilse Lage lommer med hele gjengen</p> <p>Prate med alle sammen Garderobesituasjonen er god Øyeblikk man lager selv eller griper</p> <p>Elevene som tar mye rom Roet ned Lettere overser Ramme inn og bremse</p>
---	---

Figur 5: Utklipp fra første koding i Microsoft Word

NVIVO gjorde det enklere å arbeide med å utvikle temaer av det kodete materialet. Grunnen til at vi valgte å benytte oss av både Microsoft Word og NVIVO i dette arbeidet, var fordi det opplevdes mer oversiktlig og tryggere for oss å anvende en programvare (Microsoft Word) som vi var kjent med og som vi behersket. Prosessen med å utarbeide relevante koder for datamaterialet var en krevende øvelse, og vi diskuterte om vi skulle bruke en induktiv empirinær koding eller deskriptive koder. Fordelen med en empirinær tilnærming vil være at kodene som genereres vil være svært tett på begreper som allerede brukes i datamaterialet, såkalte «innfødte begreper» eller «in-vivo»-koding. Ulempen med en slik fremgangsmetode er at kodene som brukes kan ende opp med å bli svært tallrike, da synonymer og nært beslektede begreper kodes så nært informantenes utsagn som mulig (Tjora, 2017, s. 197). Det var også dette som opplevdes mest krevende i dette arbeidet. Med en stor mengde data som skulle avkodes «in-vivo» ble vi sittende med svært mange ulike koder, og ofte koder som var veldig nærme hverandre innholdsmessig. Alternativet var å kode deskriptivt, noe som innebar å lage koder som best mulig beskriver bestanddeler uten at det nødvendigvis kommer fra dataene selv (Høgheim, 2020, s. 204). Fordelen med å bruke deskriptive koder ville være opplevelsen av å ha større kontroll over datamaterialet og potensielt et mer presist språk i de ferdige kodene. Vi endte til slutt opp med å bruke begge metodene. Innledningsvis, i Microsoft Word, brukte vi en empirinær tilnærming, mens vi i NVIVO forsøkte å organisere de samme kodene under mer deskriptive beskrivelser. Grunnen til at vi valgte å inkludere begge metodene var fordi vi gjennom den induktive metoden fikk koder som fremsto veldig nært det informantene hadde beskrevet til oss i samtalene. Vi fikk dermed med mange ulike nyanser og perspektiver som kanskje ville forsvunnet gjennom en ren deskriptiv koding. Figuren under viser et utdrag fra kodegjennomføring nummer to i programmet NVIVO.



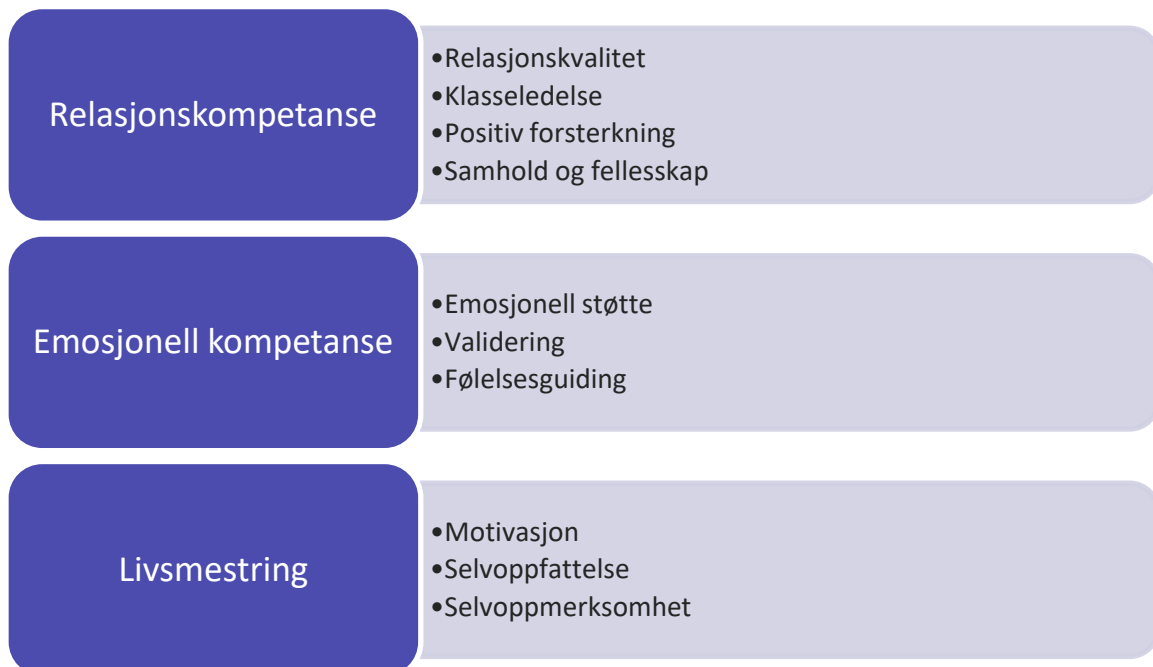
Figur 6: Koding i NVIO

Vi fant det svært fordelaktig å arbeide med kodene på denne måten, og en gevinst for oss ble at de neste stegene ble enklere å arbeide med. Når vi jobbet såpass grundig med å kode materialet i flere omganger, fant vi mulige temaer og funn underveis i den samme prosessen. Dette gjorde å gjennomgå tematikk, navngi og definere temaene til en mer lettvinnt prosess. Det ble også en veldig god løsning når vi var to stykker som skulle arbeide med koding og analyse sammen. Når vi arbeidet på denne måten, fikk begge en grundig innsikt i datamaterialet og eierskap til analysen.

De neste stegene i prosessen handler om å tematisere det kodede materiale. Oppgaven er å identifisere sammenhenger i datasettet som kan fortelle oss noe relevant om problemstilling og forskningsspørsmålene våre. Dette steget handlet i liten grad om oppdagelse, men om å skape et mønster av hovedtema. Gode temaer kjennetegnes av like koder som er samlet under et sentral konsept - Central Organizing Concept (Braun & Clarke, 2006). Gjennom diskusjon og samtale endte vi opp med tre sentrale konsept fra våre data:

- Relasjonell- og emosjonell kompetanse
- Livsmestring
- Samfunnsendring og ressurser i skolen

Når vi som en del av det neste steget skulle gjennomgå temaene, fikk vi erfare hvor iterativ prosessen kan være. Vi brukte mye tid på å diskutere, gå gjennom og gå tilbake til tidligere steg i analysen. Hovedinntrykket vi satt igjen med var at deler av de sentrale konseptene vi hadde utarbeidet, svarte dårlig til forskningsspørsmålene og formålet med oppgaven. Vi valgte derfor i dette steget å endre på de sentrale konseptene som skulle reflektere innholdet i datamaterialet vårt. Vi fjernet «samfunnsendring og ressurser i skolen» som et sentralt konsept for oppgaven. Grunnen til det var at vi følte dette tema samsvarte dårlig med formålet og problemstillingen til oppgaven, som omhandlet det relasjonelle i skolen. Etter å ha gjennomgått de sentrale tematiske konseptene, og som et naturlig steg videre i prosessen, endte vi opp med å definere og navngi tre sentrale konsept:



Det siste steget som handler om å samle et analytisk narrativ gjennom å trekke frem og kommentere levende data vil bli presentert i kapittel 5 – resultater.

4.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet handler ofte om hvorvidt andre forskere ville kunne reproducere samme resultat på andre tidspunkt. Reliabilitet er altså forskningsresultatenes troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Etersom vi snakker om reliabilitet i forbindelse med intervju av lærere, er det selvsagt knyttet usikkerhet til særlig forskningsresultatenes

konsistens. Hvilke resultater andre forskere ville kunne produsere med de samme informantene, gitt de samme parameterne, er usikkert all den tid det er snakk om mellommenneskelige interaksjoner og samhandling. Vi diskuterte tidlig i prosessen intervjuets troverdighet, da spesielt knyttet til valg av informanter. For å oppnå høy troverdighet i intervjuet, så vi på det som essensielt å finne informanter utenfor egne kretser og bekjentskap. Det var ønskelig at informantene i studien ikke var tilknyttet institusjoner eller skoler hvor vi hadde arbeidserfaring eller et forhold til. Vi endte opp med å bruke eksisterende nettverk for å skaffe deltakere til studien. Utvalget vi endte opp med hadde også den fordelen med at de representerte to ulike kommuner og skoleeiere. Intervjuguiden som vi brukte er også inkludert som vedlegg (se vedlegg 1 – intervjuguide), noe som gjør det mulig å etterprøve resultatene og som gir transparens til prosessen. Et annet moment som kan påvirke reliabiliteten til intervjuet er ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette var et aspekt vi var veldig bevisst på i utforming av intervjuguiden, og som vi fikk testet ut gjennom pilotering av intervjuet. Spørsmålene bar preg av å være åpne og ønske var at informantene skulle få snakke fritt rundt temaene. Det skulle oppleves som en samtale for oss og lærerne i intervjuet. Det semi-strukturerte intervjuet gav oss anledning til å gjøre dette, men vi merket også at oppfølgingsspørsmål som ikke var like godt planlagt kunne være mer ledene av natur. Et annet poeng i forbindelse med resultatenes troverdighet og konsistens er verbale og non-verbale tilbakemeldinger som vi kunne gi under intervjuet. Det var utfordrende å ikke nikke bekreftende eller gi respons på utsagn som informantene kom med. Balansegangen var å finne en intervjustil som viste informantene at vi var engasjerte og lyttet uten å bekrefte eller vise egne holdninger til lærernes erfaringer og opplevelser. Når det er sagt så føler vi at vi løste dette på en god måte, og valgte som regel å avslutte møte med en fri samtale med deltakerne etter intervjuet og opptaket var avsluttet.

Der reliabilitet knytter seg til forskningsprosjektets troverdighet og konsistens, handler validitet om funnene er gyldige, eller; hvorvidt de svarene vi faktisk finner svarer til de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2017, s. 232). Et mantra som oppsummerer godt essensen i spørsmålet rundt validering er Maxwells «how might you be wrong?» (Qualitative research design : an interactive approach (3rd ed.), 2013). Maxwell presenterer to trusler som kan påvirke validiteten til et kvalitativt forskningsprosjekt:

- i) Researcher bias
- ii) Reactivity

Researcher bias, eller forsker skjevhet, forstås som den potensielle trusselen som kan oppstå i kvalitative funn og konklusjoner. Den kjennetegnes av at forskeren velger sine funn og data som stemmer overens med ens egen teori, målsetning, forforståelse og gjennom seleksjonen av datamateriale som «skiller seg ut». Disse truslene innebærer forskerens egen subjektivitet, og det er umulig å fullstendig eliminere forskerens teorier, overbevisninger og perseptuelle lense. For å bedre forskningens validitet er det derfor viktig at forskerne er bevisste på hvordan egen subjektivitet kan ha påvirket resultatene (Maxwell, 2013, s. 124). Reaktivitet (reactivity) handler om forskerens påvirkning på prosjektets forutsetninger og informanter i studien, og som med forsker skjevhet er det vanskelig å ta bort denne påvirkningen helt. Særlig i en intervjusituasjon vil alltid informanten bli påvirket av intervjueren. Det blir derfor forskerens oppgave å forstå hvordan de muligens kan påvirke informantenes svar (Maxwell, 2013, s. 125).

For å bøte på de fallgruvene som kan oppstå i forbindelse med prosjektets validitet, har det vært viktig for oss å forsøke å utforme spørsmål som ikke er ledende for informantene. Det var også et viktig poeng for oss at selve semantikken i intervjuguiden var gjennomtenkt. Med det mener vi ord og begreper som kunne påvirke informantenes svar gjennom assosiasjoner eller rett og slett forventet atferd. Et godt eksempel på dette er en diskusjon vi hadde rundt bruken av ordet «relasjoner». Tanken var at selve begrepet ville kunne påvirke informanter i intervjuet til å svare det som kanskje var forventet av en lærer å si når hen prater om relasjoner i skolen. Vi valgte derfor å erstatte «relasjoner» med «kontakt», for eksempel «hvordan skaper du kontakt med elevene dine?». Vi forsøkte også å få fatt i informanter til studien som ingen av oss hadde kjennskap eller en relasjon til som kunne påvirke resultatene.

Generaliserbarhet handler om hvorvidt funnene i studien eller de slutningene man trekker går ut over det utvalget man faktisk har forsket på, om studiens relevans er overførbar til for eksempel lærere ved andre skoler andre steder i landet (Høgheim, 2020, s. 82). På grunnlag av prosjektets begrensede utvalg, både menneskelige og geografiske, er det svært vanskelig å si noe om studiens gyldighet i andre konteksten enn den vi har undersøkt selv. Et større og mer tilfeldig utvalg ville kunne bidra til å styrke oppgavens generaliserbarhet. Når det er sagt har vi funnet tendenser i datamaterialet som viser en viss konsistens blant informanter på tvers av kommunale grenser. I studien vår representerer og arbeider lærerne i ulike kommuner hvor det er plausibelt å anta at det kan være forskjeller i hvordan skoleeier organiserer skolene og skolekultur. For oss var ikke det viktigste med oppgaven at resultatene skulle kunne være

generaliserbare, men at resultatene i studien skulle bidra til at vi fikk en økt forståelse for det relasjonelle arbeidet som finnes i profesjonen. Målet var at vi skulle få en innsikt i, og konkrete erfaringer og refleksjoner som ville styrke oss som relasjonsbyggere i skolen når vi selv ble lærere. Vi er overbevist om at gjennom arbeidet med denne profesjonsrettede masteroppgaven har vi styrket vår relasjonelle- og emosjonelle kompetanse, og at dette er kunnskap vi vil dra nytta av når vi begynner i profesjonen. Å jobbe så tett med tematikken i denne oppgaven gjennom nesten et helt år, har ført til at vi har fått god innsikt i og betydelig oversikt over teoretiske perspektiver og kunnskapsstatus på praksisfeltet. Gjennom det vi opplevde som svært gode, konstruktive og ærlige samtaler med erfarne profesjonsutøvere, har vi fått en forståelse for kompleksiteten og ansvaret som hviler på lærerrollen. Dette er kunnskap som ikke har vært tilgjengelig for oss gjennom praksis og teori.

4.8 Ethiske refleksjoner

Som forsker er det viktig å være bevisst forskningsetiske retningslinjer, og etiske problemstillinger er sentralt i alle faser av forskningsprosessen (Høgheim, 2020, s. 86). Vi måtte søke NSD: Norsk senter for forskningsdata i forkant av vår studie. I søknaden ble det informert om overordnet tema og problemstilling. Vi la også med informasjonsskriv og samtykkeskjema. Sentralt for søknaden var hvordan vi tenkte å ivareta informantenes personopplysninger. Det ble dermed informert om at vi ønsket å ta i bruk en passordbeskyttet opptaker, og lydopptakene ville bli slettet på et bestemt tidspunkt. I forkant av intervjuet ble det sendt over informasjonsskriv og samtykkeskjema for å opplyse informantene om forskningen og deres rettigheter (se vedlegg 2 – Informasjonsskriv til intervjudeltakere). I intervjusituasjonen utdypet vi hvorfor vi hadde valgt overordnet tema, og at målet vårt var å få et innblikk i deres hverdag som lærer. Samtykkeskjema ble undertegner før intervjuene startet for å sikre at deltakelsen var frivillig. Det ble også gjort en muntlig gjenkallelse av informasjonsskrivet hvor vi understrekte at deres personopplysninger blir behandlet konfidensielt og at de har mulighet til å trekke samtykke uten konsekvenser. Vi informerte om når opptaket ble startet, og hvem som var til stede.

En annen viktig etisk betraktning var hvordan vi viste god etisk forskning i praksis når vi samtalte med deltakerne. Vi var veldig opptatt av at informantene skulle oppleve tillitt til oss, intervjuet og prosessen, og ønsket å være så transparente som mulig. Det var et poeng for oss at informantene skulle være trygge på at formålet med oppgaven var å lære fra dem ikke av

dem. Vi var ikke på jakt etter å «arrestere» noen eller deres praksis og bruke dette som eksempler i oppgaven. Vi var tydelige på at dette var en samtale hvor vi ønsket å få en bedre innsikt i hvordan det faktisk er å knytte kontakt til ulike elever i en vanlig skolehverdag, og at formålet med oppgaven var å belyse dette. I tillegg var vanlig høflighet et godt utgangspunkt for god forskningsetikk (Tjora, 2017, s. 47).

5 Resultater

Gjennom vår analyse har vi forsøkt å hente ut data som best svarer til vår problemstilling:

«Hva mener kontaktlærere på barnetrinnet er sentrale læreregenskaper for å utvikle nære relasjoner til elevene sine?»

Denne problemstillingen har vi valgt å konkretisere ved hjelp av tre forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene er utledet ved hjelp av studiens empiri og tema, og lyder som følgende:

- 1) Hva mener lærere kjennetegner en nær lærer-elev-relasjon?
- 2) Hva kan særlige påvirke en lærers mulighet for å etablere nære relasjoner til elevene?
- 3) Hvilken betydning har kontaktlærerens relasjonskompetanse for elevens utvikling?

I kapittel 4.6 har vi beskrevet de tre sentrale konseptene, eller temaene, som dukket opp under analysen av intervjuene. Disse er 1) relasjonskompetanse, 2) emosjonell kompetanse og 3) livsmestring. Det var disse temaene som utmerket seg under arbeidet med vår tematiske analyse. Forskningsspørsmålene tar for seg hvert sitt sentrale konsept eller tema, og har som hensikt å hjelpe oss med å besvare oppgavens overordnede problemstilling. Det er altså en klar sammenheng mellom temaene og forskningsspørsmålene. Temaene er nært beslektet og kan være vanskelige å skille, dette viser hvilken kompleksitet det er i, og hvor stort emnet lærer-elev relasjoner er. I dette kapitlet vil vi gi en oppsummering av de viktigste funnene fra vår analyse. Etter hvert delkapittel vil vi gi en kort oppsummering av de tematiske funnene.

5.1 Tema 1: Relasjonskompetanse

Hovedtema i vår masteroppgave var relasjoner i skolen, med fokus på lærerens perspektiv. Vi har gjennom intervju fått høre lærere fortelle om egne erfaringer og refleksjoner rundt deres arbeid for å opprette kontakt med elever. Gjennom analysen ble det tydelig for oss at lærerne hadde gode refleksjoner rundt egen praksis, og hadde et ønske om en praksis som trygget elevene og som innebar en genuin interesse for de ulike elevene.

5.1.1 Funn 1: Trygghet

Lærerne er tydelig på hva de anser som viktig i en god lærer-elev-relasjon. Samtlige påpeker at trygghet kommer først, og er avgjørende for å kunne etablere en god relasjon til elevene. Sølve uttaler konkret at det handler om trygghet. Det å lytte til eleven og skape en åpenhet er også en del av det å oppnå trygghet:

En god relasjon er hvor de opplever de kan si hva som helst. De kan bli møtt. Det er ingenting skummelt å komme til meg for å si noe. Læreren vil lytte, høre hva jeg har å si. Jeg tenker først og fremst at det er trygghet der (Sølve).

Kim trekker frem betydningen av forutsigbarhet for å oppnå trygghet i skolehverdagen. Dersom dagene ligner på hverandre, og elevene får gode erfaringer med å komme på skolen vil det legge til rette for at elevene føler seg trygge:

Det og da bli møtt i døren av en miljøarbeider, eller meg som er deres lærer med et vennlig smil, og dette ligner på hva vi gjorde i går, og hva vi skal gjøre i morgen. En rekke med dager som ligner og som er trygge (Kim).

Å starte dagen med å håndhilse blir praktisert i hver klasse på skolen hvor Magni arbeider. Målet med å hilse på hver enkelt elev i oppstarten av skoledagen er å signalisere til elevene at læreren ser dem og er der. Hun sier videre at hver enkelt elev skal oppleve å ha hørt navnet sitt og blitt møtt av øynene til en voksen på skolen:

På [skolen Magni jobber på] står vi og håndhilser på elevene hver morgen og da skal de se oss i øynene, og de skal høre navnet sitt. [...] De skal hvert fall vite at en lærer har sett dem, og at en lærer har sett dem inn i øynene og at de har hørt navnet sitt (Magni).

Iben trekker frem det å skape forutsigbarhet hos elevene ved å tidlig avklare forventninger for timene, og trygge elevene på at ting ikke er skummelt og at læreren ikke er skummel:

Å snakket litt om hvordan vi skulle gjøre det, og hvordan timene skulle være, også forventninger selvfølgelig, men også trygge dem på at dette er ikke skummelt og jeg er ikke skummel (Iben).

Iben er også innom viktigheten av å etablere faste regler og rutiner for å oppnå forutsigbarhet. Uklare forventninger kan være med på å gjøre elevene usikre og utrygge, noe som igjen fører til uro hos elevene:

Jeg tror at så lenge elevene har de litt strenge reglene å forholde seg til, så vet de hva de har å forholde seg til. Vi kan jo tydelig se det i overganger, at det noen ganger skjærer seg. Det er fordi de skal noe annet, og kanskje ikke vet hva de skal. [...] En ny lærer som kommer inn i klasserommet som kanskje ikke har de samme rutinene. Da blir det utrygt for eleven. Det skal veldig lite til før det blir utrygt for eleven (Iben).

Magni ser sammenheng mellom det å være en tydelig voksen i arbeidet med å skape forutsigbarhet hos eleven. En må våge å stå i kampene, og være tydelig på forventninger:

Jeg må ta kampene. Jeg må være bestemt, ja. Og hvordan jeg gjorde det? Det er vel å stå i det, være rolig, «jeg er her», «du kan være sint, men du skal», «jeg må ta iPaden fra deg», altså, men, være tydelig. Så etter hvert skjønner jo eleven, men det kan ta tid. De trenger jo bare rammer og forutsigbarhet, og elevene skjønnte etter hvert at jeg var der for å bli (Magni).

Sølve nevner konkret trygghet som nødvendig for å kunne etablere en god relasjon til elevene. Det er også først når relasjonen er på plass en vil ha mulighet til å veilede eleven, og kunne ha noe som helst påvirkningskraft:

Dersom man skal kunne komme en vei med en unge, påvirke, vise og veilede så må man ha en relasjon til dem. De må være trygge på deg, de må være åpne for dialog

med deg. Hvis ikke har du ingen påvirkningskraft, de hører ikke på deg. Det er luft (Sølve).

5.1.2 Funn 2: Elevforutsetning

Et annet funn som ble tydelig gjennom vår analyse av «relasjoner i skolen» var hvordan lærerne forteller om egen opplevelse av arbeidet med å møte den enkelte elev og dens behov. Elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger. Lærerne forteller at det er deres oppgave å finne ut hvordan de har det, og hvordan en kan hjelpe dem til å bli klar for å møte skolehverdagen. Sølve starter alltid første time med lesestund, og bruker den tiden til å få et overblikk over hvordan elevene har det:

Når de kommer inn for eksempel om morgenen så starter vi med hyllebok. Det er en gyllen anledning til å scannet rommet og se «hvordan har de det?», «Hvor er de?» Det er altså lett å få øye på de som ikke har det så greit. Så går det liksom å passe på at alle får en god start på dagen, og at alle får ryddet bort ting som de tenker på (Sølve).

Kim fremhever at lærere kan redde dagen til de som kommer på skolen. Her blir igjen trygghet og forutsigbarhet fremhevet som et verktøy for å gi elevene en god skolehverdag. Kim er også tydelig på at hvordan elevene har det utenfor skolen kan innvirke på humør og atferd i klasserommet:

Jeg redder dagen til de elevene som kommer til skolen, for vi kommer alle med en bakgrunn, fra en hverdag, fra en morgen og den kan være lys og fin full av enhjørninger den. Den kan også være fylt med troll, frykt, skam og mørket. Det har ikke vi noe kontroll på, men i det de kommer her på skolen kan vi gjøre dagen forutsigbar, trygg, varm og god (Kim).

Sølve påpeker at det i en elevgruppe er ulike behov for hva de trenger når noe er vanskelig:

Den trenger bare at noen lytter og ser den, den andre trenger bare ei hånd (Sølve).

Magni forteller at læreren må ta ansvar for å opprette en relasjon til alle, også de som er rolige. Noen elever byr på seg selv, og relasjonen kan komme lettere:

Det er jo alltid lettere å følge en relasjon til de elevene som byr på seg selv, sant. Og som har utfordringer på en eller annen måte, for de er du jo alltid i kontakt med. Det er disse stille og rolige, disse snille jentene som alltid gjør som de får beskjed om å ... de trenger det jo de også, og det er det du alltid må passe på (Magni).

For å sikre at en har en god relasjon til hver enkelt elev nevner både Sølve og Magni relasjonssirkelen. Det er et verktøy som læreren kan ta i bruk for å evaluere relasjonen til hver enkelt elev. Ved å plassere elevene vil en fange opp om en har god relasjon, varierende, utfordrende eller ingen relasjon. Sølve forteller at det noen ganger kan være vanskelig å plassere elever, og da spesielt de som kan ha utfordringer med tillit. Her pekes det også på at når relasjonen er utfordrende er det vanskelig å komme i posisjon til å veilede eleven:

Vi prater om den sirkelen om hvor du har elevene. Så har du noen som er innerst og den ytterste som er rød. Så skal du plassere relasjonen til elevene. [...] Men med noen kan jeg være usikker på om er vi på grønn eller er vi på gul. Det er noen elever som er så utrygg på seg selv, og som ikke slipper deg inn. Da blir jo jeg også utrygg på hvor er relasjonen vår, hvor er vi. Kjenner jeg deg egentlig og hvor godt kjenner du meg? Jeg har en elev hvor jeg føler jeg ikke er i posisjon til å veilede (Sølve).

Magni viser til at skolen i forkant av en slik evaluering diskuterte hva det ville si å ha en god relasjon til elevene. De ble enige om en kan ha en god relasjon uten å måtte krysse av alle punktene som nasjonalt utviklingscenter for barn og unge har utviklet. Her er det lærerens perspektiv som er i fokus, og hvordan læreren opplever sin rolle ovenfor eleven:

Ja, for det vi gjorde var at ... vi fant noe som var kjennetegn på god relasjon. Ehm ... hmm ... ja, det var en slik ... nasjonalt utviklingscenter for barn og unge som har utviklet noen spørsmål som skal brukes til relasjon til elevene, sant. Den har vi hatt oppe felles; liker jeg eleven? Har jeg positiv kontakt med eleven hver dag? Pregar kommunikasjonen min med eleven av mer positiv enn negativ tilbakemelding? Er jeg interessert i å bli kjent med eleven? Er jeg interessert i hvordan eleven har det? Er jeg interessert i hvordan eleven gjør det faglig? Har jeg tillitt til eleven? Legger jeg godt til rette for at eleven skal lykkes faglig? Følger jeg opp det eleven tar opp? Bruker jeg humor sammen med elevene? Altså ... kan vi le sammen? Gir jeg støtte til eleven, om

han og hun har en dårlig dag? Oppsøker jeg eleven når jeg har inspeksjon ... positiv involvering, opplever jeg eleven som utfordrende eller krevende? Den er jo ikke da, men er noe du må ta stilling til. Så den hadde vi oppe, og jeg er jo litt sånn [illustrer at hun kan huke av på alle punktene] gjør alt det der. For relasjon betyr mye for meg, eh ... men ... eh ... i personalet mente de at det var for mye å be om, og at de ikke kunne krysse av på alle da, men likevel hadde en god relasjon til dem, sant. Så vi ble enige om at dersom en kunne si at «Jo det gjør jeg, det gjør jeg, det gjør jeg» på mer enn halvparten, så har du en god relasjon (Magni).

I arbeidet med det relasjonelle ble det også løftet frem det å gå inn å reparere dersom det hadde oppstått en konflikt. Magni forteller at hun alltid bruker å prate med elevene i «fredstid»:

Passe på at i fredstid som vi kaller det for, at vi da går inn og jobber med relasjonen. Så det med fredstid bruker jeg ofte. Snakke med de i fredstid (Magni).

Lærerne har mange gode tanker og refleksjoner i forhold til hva som må på plass for å få en tygg og god refleksjon. De viser også til å ha forståelse for at elevene er ulike, samtidig som de trekker frem at det kan være vanskelig å ta hensyn til alle elevene, håndtere konflikter og drive undervisning:

Det skjer hele tiden noe og jeg føler jeg hele tiden må ligge mellom på konfliktløsning, atferdsproblematikk og fag. Så jeg har jo to elever som konstant utfordrer på atferd, av 14 elever. Så det er klart det er jo, det går på bekostning av noe. Hvor mye skal man overse, hvor mye skal man godta. (Sølve)

Kim forteller også at det noen dager kan føles som en feiler, og at det er vanskelig å alltid handle slik man ønsker:

Det jo dager hvor jeg feiler. I går følte jeg at jeg feilet veldig for da var det en elev som hadde vondt i magen [...] Det gikk et par skoletimer og inn i SFO før de hentet henne. Og der kjenner jeg at jeg skulle vært litt mer på ballen, der skulle jeg ha satt meg ned sammen med henne, og brukt fem minutter med eleven. Jeg skulle sagt “jeg ser at du er stille nå, jeg ser at du ikke orker å jobbe” og ikke prøve å ta det bort. Men være der sammen. Det tror jeg er viktig (Kim)

5.1.3 Funn 3: «Banking time»

Funn tre ligger tett opp til funn to, og går ut på å finne elevenes interessepunkter. Flere av lærerne forteller at hos noen elever går det raskt å etablere en relasjon, men hos andre kan det ta tid. Iben er opptatt av å finne elevenes interessepunkter for å både etablere kontakt, men også for å skape faglig motivasjon:

Så må du selvfølgelig finne noe som interesserer dem. Det nytter ikke å komme med noe pensum som ikke er tilpasset dem i det hele tatt, eller noe du vet at er dønn kjedelig. Visst du strever med å komme i kontakt med dem, må du jo på en måte lete etter noe felles. Som vi kan snakke om, som interesserer dem, selvfølgelig (Iben).

Flere av de andre lærerne er inne på det å møte elevene på deres interesser, og vise at en opptatt av det som interesserer elevene. Både Magni og Sølve nevner konkret begrepet «banking time» i arbeid med å etablere gode relasjoner til elevene. Det handler om samværet mellom voksne og noen få barn. Ved «banking time» er målet å styrke relasjonen og de følelsesmessige båndene. Magni forteller at dersom de er flere lærere i klasserommet går den læren som ikke har ansvar for timen rundt og småprater med elevene. I de samtale er det ikke det faglige som har fokus, men å vise interesse for eleven:

Da går mann av og til litt rundt og prater litt, «hvordan gikk det på kampen i går?» eller, du hører litt hva de holder på med på fritiden. Om de har klippet seg «så fin du var på håret», «det var tøft». (Magni)

Sølve løfter frem turdag som en god anledning for de uformelle samtale. Når en er på tur har en mulighet til å få «banking time» med hele klassen, og møte dem på deres interesser og hvordan de har det:

Vi hadde turdager hver uke når de gikk i andre klasse og det er en fantastisk mulighet til å gjøre seg kjent med dem, prate med dem. «Har du gjort det, oi så gøy». Det er jo slik man bygger relasjoner, gjør seg interessert i deres liv. Når man var på tur, fikk man jo «Banking-time» med alle (Sølve).

Kim forteller at det er viktig å finne de uformelle situasjonene og skape «lommer» med hele klassen. En trenger ikke å prate med alle på vei ut til hvert friminutt, men i løpet av en dag skal en være innom hver elev. På den måten kan du følge opp hvordan de har det:

Så er det å lage lommer med hele gjengen, hvor enten på samlingsstund eller før vi skal ut til friminutt og når de kommer tilbake. Prate med alle sammen, prøve å fange opp noe. Har du hatt noen å være sammen med, har du hatt det bra (Kim).

De uformelle stundene kan også brukes til å gi tilbakemelding til elevene, og på den måten vise at du har sett dem. Kim forteller at målet med å gi de små kommentarene er at eleven skal føle seg både likt og viktig:

Og det, eller hvis jeg viser at jeg liker deg, da speiler du det tilbake. Sånn at det er en slags rus for hjernen det også. For hvis jeg skryter av deg. «I dag er du jammen meg god til å følge beskjeder», eller «oi, har du gjort alt dette her, du er så god du». Da får du masse feedback og du kjenner deg viktig å sett (Kim).

5.1.4 Oppsummering av funn

Innenfor temaet relasjoner i skolen var det tre funn som ble tydelig for oss: trygghet, elevforutsetninger og «Banking-time». Alle tre funnen er nært beslektet, og er viktige momenter når en skal etablere en nær lærer-elev-relasjon. Alle er enige om at trygghet er en forutsetning for en nær og god relasjon. Det kan være varierende hvor lang tid det tar å etablere trygghet ettersom elevene kommer med ulike forutsetninger og bakgrunner. Samtlige lærere trekker frem at det å vise interesse for eleven er avgjørende i denne prosessen. I funnene kommer det frem at lærerne beskriver et ønske om å arbeide aktivt for at elevene skal ha forutsigbare skolehverdager, føle seg likt og sett av læreren.

5.2 Tema 2: Emosjonell kompetanse

Emosjonell kompetanse var et annet tema som dukket opp under vår analyse. Lærerne viet følelsenes rolle i skolen stor oppmerksomhet gjennom våre samtaler. Flere var tydelige på at de oppfattet atferd og elevenes følelser som et signal eller «språk» for å kommunisere et behov eller et ønske.

5.2.1 Funn 4: Bak atferden

Et moment som vi var veldig nysgjerrige på om ville komme til uttrykk i intervjuene, var om lærerne snakket om en følelsesfokuset tilnærming til det relasjonelle arbeidet i skolen. Det viste seg at samtlige lærere vi snakket med var opptatt av å «se bak atferden» og anså atferd som et språk eller uttrykk for et udekket behov. Det var tydelig at informantene ønsket å praktisere dette ovenfor elevene sine. Selv om emosjonsfokuset tilnærming eller andre beslektede begreper ikke ble spesifikt nevnt av informantene, kjenner vi tydelig igjen bestanddelene i deres beskrivelser. Kim oppsummerer det godt:

Men det er når noen er i affekt og begynner å skrike og rope og slå og gjøre ting vi ikke vil ha. Da uttrykker de egentlig et behov. Det vi må gjøre da er å ta tak i følelsene, eller følelsene har vi jo da. Men vi må få tak i behovet! Hvorfor slår du? Det må vi pakke ut. Drit i at han slår. Jeg ser at du slår, men hvorfor slår du da? Det er det som er interessante (Kim).

Eller som Sølve påpeker underveis i samtalen når vi prater om elever som utfordrer:

De likhetstrekkene jeg ser er kanskje et skrik om å bli sett, det er et behov for å bli sett. Jeg tenker jo at det er et rop om hjelp, at det er uttrykk for noe. De er utrygge, [...] de er ukomfortable med situasjonen. Det er på en måte deres språk, å gi uttrykk for at akkurat nå så har jeg ikke det så veldig greit. Jeg prøver hele tiden å tenke at jeg må prøve å finne hva som ligger bak oppførselen, og hvorfor reagerer han eller hun på denne måten (Sølve).

Iben reflekter også rundt årsaker til uønsket atferd i klasserommet. Iben gir uttrykk for at hen tenker at utfordrende atferd kan være et resultat av lav selvtillit eller manglende faglig mestring:

De som jeg valgte ut her da, var jo kanskje noen som prøvde å lure seg unna jobbingen, kanskje laget mye lyd, mye forstyrrelser fordi de hadde ikke selvtillit på en måte til å sette seg ned å jobbe. Brukte en annen strategi for å slippe unna på en måte. Den strategien ødela jo for alle andre for det ble mye lyd eller mye bevegelse rundt omkring i klasserommet (Iben).

Videre forteller Iben om en konkret situasjon med en slik elev som manglet selvtillit og motivasjon for skolearbeid:

Vi hadde jo en elev, det er ganske mange ... en av de første elevene jeg hadde som ikke trengte matte fordi han skulle bli frisør. Også ramset vi opp, skrev på tavlen, lag på lag med alt han trengte i matte for at han skulle bli frisør. Han skjønnte etter hvert at han trengte matte (Iben).

Lærerne vi snakket med trekker frem hvor viktig det er å forsøke å forstå atferden til elevene. De snakker om å avdekke behov eller følelser som ofte kan være årsaken til uønsket eller problematisk atferd i skolen. Lærerne snakker ikke bare om å korrigere uønsket atferd eller iverksette tiltak for å bøte på utfordringene, men de virker genuint interessert i å forstå og hjelpe eleven med å kartlegge egne behov og komme til bunns i hvorfor han eller hun reagerer som de gjør i enkelte situasjoner:

Det er ikke barnet som er problemet, men det er de voksne som enten har sviktet eller som ikke skjønner hva barnet vil. Det er ALDRI barnet som står i veien. Da er det jeg som ikke har forberedt meg, tatt høyde for det som skjedde. Det ansvaret må de voksne ta. Og jeg som pedagog har jo det aller største ansvaret (Kim).

Vi fikk også inntrykket gjennom våre samtaler at elevenes utfordrende eller problematiske atferd tar opp mye av lærernes tid, og at dette er et kontinuerlig arbeid som lærerne reflekter over både i samråd med eleven og uten. Noen ganger kan det være lærerne reflekter rundt mulige årsaker og sammenhenger som kanskje går utenfor det øyeblikksbilde atferden kommer til uttrykk:

Det er jo en elev som nå skal utredes for ADHD, jeg tror jo ikke det er det. Jeg tror det er miljøskapt, altså situasjonen eleven lever i. Jeg vil bli litt overrasket hvis eleven får ADHD-diagnose. Jeg tror det er miljøet som skaper den uroligheten og atferden (Sølve).

5.2.2 Funn 5: Følelsesguiding

Et annet interessant funn innenfor tema emosjonell kompetanse hos lærerne var det som omhandler følelsesguiding. De fleste lærerne beskriver, enten bevisst eller ubevisst, ulike nivåer av følelsesguiding i sitt relasjonsarbeid i skolen. Kim beskriver hvordan en slik interaksjon typisk utvikler seg:

Det er en misforståelse at hvis du gir oppmerksomhet til negative følelser så tar de mer plass. Nei, for det er den valideringen vi pratet om i stad. Når jeg anerkjenner følelsen; «Har det skjedd noe i friminuttet?», «Det er ikke rart du er lei deg nå. Hadde det skjedd med meg så hadde jeg også vært lei meg». Da smelter den følelsen vekk, og blir beroliget (Kim).

En annen lærer trekker frem et konkret eksempel som hen bruker i møte med sine elever og deres følelser:

Vi prøver å finne triggere sammen. [...] eh ... ja, strategier for sinne, eller de trenger bare å prate. Vi har jo masse følelser. Det er noen tidligere elever av meg som har tegnet [viser til tegninger som skal vise gode og vonde følelser som henger på veggen]. Og disse (tegningene) relaterer de elevene her til, de relaterer seg veldig til dette. Det er jo mobbing, det er eksplosjon som en vulkan, sant. De strever jo med alle disse tingene. Noen er jo utsatt for vold og seksuelle overgrep hjemme, jeg tar jo de tingene også. Så det er tøffe ting (Magni)

Særlig dette med å bekrefte og validere følelsen er lærerne opptatt av å fremsnakke i våre samtaler, og det kommer frem at lærerne ofte inntar en utforskende rolle sammen med sine elever. Lærerne forteller at de ofte har en erfaring og et vokabular som støtter elevene i søken etter bekreftelse og anerkjennelse:

Jeg sier jo eller jeg spør «Nå ser jeg at du har det litt vanskelig». Bekrefte og avkrefte det. [...] Veldig mange av de har et veldig tydelig kroppsspråk. Når du kjenner dem kan du bare gå bort til dem å si «du jeg ser» (Sølve).

«Jeg ser at du er stille nå, jeg ser at du ikke orker å jobbe», ikke prøve å ta det bort (følelsene), men være der sammen. Det tror jeg er viktig. [...] Da er det ofte oss voksnes ansvar å finne ut; «okei, hva er det du strever med nå?» Og da er jo følelsene flagg. De er signalene, og ofte har jo ikke barn ordene for hva som skjer så da kan det ta litt tid å pakke det ut (Kim).

Magni snakker også om at noen emosjoner ikke kan, eller kanskje ikke bør undersøkes med lupe i øyeblikket, men trenger tid og kanskje avstand for å bli forstått. Magni trekker frem et eksempel med en utagerende elev som viser stor frustrasjon og sinne:

Du må gi dem utveier, veldig viktig å passe på at de har fluktmuligheter. Når du står i en sånn konflikt med utagering og de er låst. At du på en måte ikke blir rigid. Selv om det på en måte er en regler som sier at du skal være «sånn, eller sånn og sånn», så må du se hvert enkelt tilfelle og ikke være rigid. Gi litt, gi dem fluktmuligheter er kjempeviktig (Magni).

Magni snakker videre om at elever som er i en slik posisjon neppe er mottakelig for veiledning eller irettesettelse og trenger kanskje bare bekreftelse for å bli beroliget.

I samtalene våre finner vi også eksempler på en mer atferds- og elevfokusert tilnærming i enkelte situasjoner:

Altså, ja. Ehm ... men ved å observere han da, og å være litt i forkant, skjønte vi ganske fort at her må vi bare hjelpe han å rydde. Det var bare kaos i hodet på han, sant. Så når du da klarer å være litt i forkant, og det handler jo veldig mye om å være i forkant av situasjoner. Ehm ... men da må du ha observert og være klar over klassen, sant. Har vi klart å få han i gang? Da springer jeg å setter han i gang der, og så springer den og gjør det, og så er vi i forkant på en måte. Og da slipper du at de blir frustrerte og klikker, ja. Det handler mye om å være i forkant (Magni).

5.2.3 Oppsummering av funn

Gjennom samtalene dannes det et bilde av lærere som er veldig oppmerksomme på følelsenes rolle i klasserommet, og at de ønsker å forstå, bekrefte, anerkjenne og gi plass til alle typer

følelser, både gode, vonde, sunne og usunne følelser. Lærerne gir uttrykk for å ha forståelse for at det kan være forhold i og utenfor eleven selv som er med på å styre atferden. De anser elevens oppførsel og følelsesliv som et «språk» eller signaler for et udekket eller uavklart behov. Selv om det i samtalene også kommer frem eksempler på at den atferds- og elevfokuserte tilnærmingen fortsatt er til stede i den norske skolen, forteller de fleste lærerne hvor viktig den følelses- og samspillsfokuserte tilnærmingen er i et relasjonelt perspektiv.

5.3 Tema 3: Livsmestring

Et tema som bemerket seg for oss i vår analyse var «livsmestring». Slik vi så det ligger temaet tett opp til de to andre temaene som omhandler relasjonell- og emosjonell kompetanse. Dette er et tema vi fant interessant da «folkehelse og livsmestring» kom som et av de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Livsmestring har vært et omdiskutert begrep, og vi fant det spennende å utforske sammenhengen mellom livsmestring og lærerens relasjonelle- og emosjonelle kompetanse.

5.3.1 Funn 6: Fungere i fellesskap

Lærerne vi intervjuet forteller om viktigheten av å bygge et fellesskap i klassen. De ønsker at elevene skal føle seg trygge sammen med gruppen, og det er viktig at elevene lærer seg å være sammen på en god måte. Kim nevner det å gi elevene tro på seg selv som den viktigste arbeidsoppgaven til en lærer, det å bygge selvfølelsen til elevene:

Jeg tenker jo at den viktigste delen av jobben min er jo å gi alle elevene troen på seg selv. At de kan noe, at de våger å vise hva de kan, at de kjenner en psykologisk trygghet til gruppa (Kim).

Iben forteller at flere elever trenger trening i å forholde seg til andre, og kunne delta i en gruppe:

Være vant til å forholde seg til andre. Ha grenser og å ikke være alene i verden tenker jeg. En må lære seg å være sammen med andre på en ok måte (Iben).

Lærerne var enige om at elevene må lære seg å fungere sammen, og at en må legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Sølve nevner lek og humor som verktøy hen tar i bruk for å fremme fellesskap i klassen. Sølve påpeker at gode opplevelser er med på å gi næring til fellesskapet:

Det skaper gode opplevelser sammen. Samtidig som jeg er med og leker med de. Jeg får lov å holde rundt de, for det er jo faktisk en del av oppgaven. Du får holde dem i hendene. Det skaper sånne gode opplevelser som man på en måte tar med seg videre. Det er, ja jeg tenker det styrker fellesskapet (Sølve).

Kim ønsker å arbeide aktivt for å bygge en gruppe hvor det er plass til alle:

Så det handler om å holde klassen og liksom dytte alltid frem noen og holde noen nede, og hele tiden definere «Her inne er det vi bygger en gruppe. Her er det plass til alle». Det er et kontinuerlig arbeid (Kim)

Kim er også opptatt av å feire det klassen og individet får til. Kim forteller videre at når en feirer vil det være en form for rus for hjernen, og det fyrer hjernen med glede. Dette er også en viktig del av å bygge fellesskapet i klassen:

Så hvis jeg tar noen i å gjøre noe som vi har pratet om, så feirer vi. Vi kan også feire med at alle tar hendene i været. Det skaper bobler i hjernen. Glede i hjernen. Det fyrer hjernen med glede. Det er jo å bygge den gruppa da (Kim).

5.3.2 Funn 7: Verktøy for bedret trivsel

Et annet funn som vi knytter til temaet «livsmestring» var «følelshåndtering». Gjennom våre samtaler får vi inntrykk av at lærerne ser sammenhengen mellom elevens trivsel og faglige motivasjon. Noen elever trenger hjelp til å rydde i egne følelser og sette ord på dem. Kim forteller at det er viktig å kjenne elevene for å være i posisjon til å lese hvordan de har det. Når en kjenner eleven vil en lettere kunne oppdage når noe er annerledes:

Det å hjelpe med å sette ord på følelsene det kan jeg hjelpe med. Barn vet gjerne ikke hvorfor vi bare sier at de har vondt i magen, eller at de sier ingenting, men bare blir

annerledes. Så det å kjenne elevene sine er kjempeviktig, og på den måten kan lese de fra dag til dag (Kim).

Validering var noe som gikk igjen hos lærerne, og Sølve sier konkret at det å møte elevene på følelser er avgjørende i prosessen med å hjelpe dem i å rydde i egne tanker.

De har så mange behov, og bli sett. Så skjer det ting, så må de få ryddet det av veien. Når de er lei seg eller tenker på noe, eller nå er det noen som opplever at foreldrene skal gå fra hverandre. Da er eleven veldig opptatt av det, og da må jeg bruke tid på å møte den på følelsene (Sølve).

Magni er flere ganger innom viktigheten av å hjelpe eleven å rydde i tankene. Her nevnes det at det er en forutsetning for å kunne få eleven klar til å delta faglig. Noen ganger trenger også eleven hjelp med å komme i gang i arbeidet, og hen beskriver hvordan det kan bidra til mestring hos eleven:

Når vi har ryddet vekk alt og nesten kanskje bare skrevet første setning for han, når han skjønner hva han skal gjøre [illustrer en elev som jobber godt], han blir så glad. Og han skriver som bare det. Han kan jo skrive. Han er kjempeflink (Magni).

Kim nevner konkret livsmestring i arbeidet for å trene elevene på å ha det kjedelig, og øve på å legge bort noe til fordel for noe annet. For å gi elevene mestring har hen som rutine å feire når klassen mestrer noe. Målet med feiringen er å skru opp gleden hos barna.

Så det at vi tar livsmestring på alvor da, at vi øver på å tåle og ha det kjedelig. Øve på å sette sitt eget på vent, som jeg sa øve på at nå er leken ferdig nå skal vi tilbake til skolearbeidet. Og at vi feirer når vi får det til, og at vi skrur opp gleden (Kim).

I arbeidet med å øve på å tåle at alt ikke er like morsomt, forteller Kim at hen bruker seg selv som modell. Det å vise at ikke alle dager er like gode, det er lov å ikke synes hver dag er fantastisk. Vi er alle mennesker, og vi har både gode og dårlige dager. Det må også elevene få lov å erfare:

Jeg tenker at i tematikken livsmestring at jeg må bruke meg selv som modell, og modellere for barna at jeg også har dårlige dager. Det er ikke alltid jeg synes det er kjempegøy å gå på jobb. Eller det er ofte jeg ikke synes det er gøy, og det er lov å innrømme. Den modelleringen da, det å være et menneske er likt for alle. Vi strever alle (Kim).

Iben viser til at det noen ganger kan være vanskelig å motivere elevene i det faglige arbeidet. For å skape motivasjon forteller Iben at en kan sammen med elevene finne ut av hvorfor vi trenger ny kunnskap, og hva det kan brukes til:

Vi hadde jo en elev, det er ganske mange ... en av de første elevene jeg hadde som ikke trengte matte fordi han skulle bli frisør. Også ramset vi opp, skrev på tavlen, lag på lag med alt han trengte i matte for at han skulle bli frisør. Han skjønnte etter hvert at han trengte matte (Iben).

Vi ser tydelig at det å gi rom for alle følelser, og anerkjenne at det finnes gode og dårlige dager er noe som går igjen i våre samtaler. Magni trekker også inn foreldrene, og forteller at de noen ganger må veilede foreldrene i at dårlige dager er like normalt for barn som voksne. Gjerne enda oftere hos barn, da det er utfordrende å sette ord på følelsene:

Tilbake til disse foreldrene som ... alle har sårbare barn, så er det jo litt viktig at ... eh ... at de får vite at dette er en helt normal følelse. Foreldrene må faktisk få høre det også. Det er også en forandring. Det er helt normalt at barnet ditt, når det har vært hos pappa en hel helg, kommer hjem og er litt sint, og litt sliten. Det er helt normalt (Magni).

Kim forteller at kun 25 % av følelsene våre er positive. Størst andel er negative. Det er viktig å ufarliggjøre de negative, og hen er opptatt av at det kan gjøres gjennom å sette fokus på de positive følelsene. Det er derfor blitt en del av praksisen å feire det elevene får til:

Noen sier at vi har 12 grunnfølelser. Men dersom vi blander dem så er det jo uendelig. Men det er bare 25 % av de som er positive. Og det går på glede, kjærlighet, varme og de tingene der. Størst prosent er negative. Frykt, redsel, avsky og alle de tingene der. Men det er ganske slitsomt å gå rundt å ha en redd hjerne når det egentlig ikke er noe å

være redd for. Det tror jeg også er svaret på hvorfor vi ser at mange barn i dag er deprimerte og ikke holder ut. De lager kunstige, altså de tror farlige ting som ikke er farlige. Enda en grunn til å trene og feire alt vi får til. Smile og puste og være til stede i livene våre (Kim).

Et konkret verktøy Kim bruker i sitt klasserom er en pusteøvelse. Målet med øvelsen er å roe ned, ufarliggjør, og trene på å være til stede:

Jeg har en pusteøvelse vi gjør, som egentlig handler om å bare huske på «hvordan sitter du. Den stolen her det er din, det er din verden. Her er det ingen som kommer og tar den fra deg. Hvordan kjennes det å sitte på denne stolen. Kan du kjenne at du har støtte i ryggen og gulvet gir deg støtte under føttene. Nå kan du puste inn, helt inn og helt ut». dette skal hjelpe elevene til å finne roen og være til stede i eget liv (Kim).

5.3.3 Oppsummering av funn

Det var interessant å høre om hvilke refleksjoner lærerne gjør seg for å bygge et fellesskap i klassene. Lærerne forteller at de bruker validering for å hjelpe elevene til å sortere i egne følelser. De er alle enige om at en må våge å vise oppmerksomhet til de negative følelsene, og møte elevene der de er for å kunne hjelpe dem videre. Avslutningsvis legger vi merke til at Kim forteller om noen konkrete verktøy som hen viderefører til elevene, blant annet å øve på oppmerksomt nærvær og skru opp gleden.

5.4 Oppgavens sentrale funn

Avslutningsvis vil vi samle de mest sentrale funnene som dukket opp underveis i vår analyse. Det er de sentrale funnene som vil være utgangspunkt for diskusjonen i neste kapittel. Vi har valgt å trekke sammen enkelte funn da innholdet og tematikken i stor grad beskriver og belyser nærliggende fenomener og sammenhenger. Til eksempel er funnet om «banking time» interessant og relevant i seg selv, men er også viktig i arbeidet med å oppnå trygghet i lærer-elev relasjonen, og en viktig bestanddel i relasjonsarbeidet i skolen. Vi kan dermed oppsummere de viktigste funnene av lærernes oppfatninger av hva som er de viktigste egenskapene slik:

- I. Trygghet en forutsetning for gode relasjoner
- II. Ulike elevforutsetninger påvirker lærer-elev relasjonen
- III. Elevens atferd sees som et eget språk for udekkede behov
- IV. Trygge relasjoner kan styrke elevenes selvoppfatning

6 Diskusjon

I dette kapittelet vil vi drøfte oppgavens sentrale funn. Oppgavens funn vil bli drøftet mot teoretiske perspektiver og kunnskapsstatus som er gjennomgått i kapittel 2 og kapittel 3. Hensikten til dette kapittelet er å svare på oppgavens forskningsspørsmål. I kapittel 7 – konklusjon, vil vi svare på oppgavens problemstilling. Oppgavens sentrale temaer; relasjonskompetanse, emosjonell kompetanse og livsmestring, vil bli diskutert og presentert gjennom dette kapittelet. Funnene fra forrige kapittel ble avslutningsvis slått sammen i delkapittelet om sentrale funn. Dette gjorde vi grunnet funnenes likhetstrekk og relevans, og for å lettere kunne gi en mer oversiktlig og sammenhengende diskusjon. Videre vil vi diskutere våre tre hovedtemaer gjennom følgende delkapittel:

- I. Trygghet en forutsetning for gode relasjoner
- II. Troll og enhjørninger i skolehverdagen
- III. Styrke elevenes selvoppfatning gjennom trygge relasjoner

Forskningsspørsmålene vil være sentrale i hvert delkapittel. Det vil si at delkapittel I – Trygghet en forutsetning for gode relasjoner, svarer til forskningsspørsmål 1; Hva mener lærere kjennetegner en nær lærer-elev-relasjon? I delkapittel II – Troll og enhjørninger i skolehverdagen vil vi svare på tematikken gjennom å drøfte forskningsspørsmål 2; Hva kan særlige påvirke en lærers mulighet for å etablere nære relasjoner til elevene? I det siste delkapittelet; III – Styrke elevenes selvoppfatning gjennom trygge relasjoner, vil diskusjonen ta utgangspunkt i forskningsspørsmål 3; Hvilken betydning har kontaktlærerens relasjonskompetanse for elevens utvikling? Hvert delkapittel vil avslutningsvis gis en kort oppsummering hvor vi svarer på tilhørende forskningsspørsmål.

6.1 Relasjonskompetanse

Tidligere forskning viser at lærer-elev-relasjonen er viktig for elevenes trivsel på skolen, og kan ha innvirkning på elevenes faglige motivasjon og sosiale utvikling (Hamre & Pianta, 2001, s. 634). Fallmyr (2020) viser til ni egenskaper som former gode relasjoner og presenterer det gjennom en tentativ 9-skalamodell (se kap. 2.1.2). Fallmyrs modell hevder at lærerens relasjonskompetanse er viktig i arbeidet med å skape trygghet, tillit, motivasjon, tilknytning og samarbeidsvilje i klasserommet. I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hva lærere mener kjennetegner en nær lærer-elev-relasjon?

6.1.1 Trygghet en forutsetning for gode relasjoner

Relasjoner i skolen er all kontakt bevisst eller ubevisst, mellom lærer-elev, og mellom elev-elev (Drugli, 2012). Fallmyr (2020) understreker at læreren har ansvaret for å legge til rette for en nær relasjon mellom lærer-elev. De hevder også at trygghet og tillit er et viktig moment i relasjonsbygging. Funn fra vår studie peker i samme retning da samtlige av lærerne vi intervjuet kunne fortelle at trygghet var en nødvendighet for å kunne anse relasjonen til elevene som god eller preget av nærhet. Elevene må oppleve at de kan komme til læreren med hva som helst. I intervjuene kom det også frem at utrygge elever førte til økt uro i klasserommet. De fortalte at det ikke skal mye til for at elevene opplever klasserommet som utrygt, og det er viktig at læreren er tydelig når det kommer til forventinger og regler. Vi ser sammenheng mellom funnene og Fallmyrs (2020) tentative 9-skalamodell, hvor han tar for seg ni egenskaper som former en god og nær relasjon mellom lærer og elev. De tre første punktene går ut på at læreren er pålitelig, tydelig og forutsigbar. Lærerne vi intervjuet var tydelig på at de ønsket å skape forutsigbarhet i skolehverdagen, og flere hadde som praksis å starte dagen med å håndhilse på hver enkelt elev. Målet med å håndhilse var både å skape faste rutiner, men også å vise til elevene at de ser dem, noe som også er en viktig forutsetning for en nær relasjon.

De tre neste prinsippene i modellen til Fallmyr (2020) er 4) åpenhet og involvering, 5) anerkjennelse, og 6) humor og positive følelser. Vår forskning hadde som nevnt tidligere inspirasjon fra McGrath og Van Bergens (2019) studie. Med bakgrunn i den var vi spesielt nysgjerrig på hvordan lærerne møtte og omtalte elevene sine. Vi bemerket oss tidlig at lærerne var opptatt av å skape trygghet ved å være bevisst på tydelige rutiner og rammer, samtidig som det ikke utelukket varme og omsorg for elevene. Ut ifra lærernes refleksjoner

rundt egen praksis kom det frem at samtlige hadde et ønske om å se elevene, og vise interesse for dem. Flere av lærerne vektla humor, og det å skape positive opplevelser sammen. Dette for å styrke relasjonen mellom lærer og elev, men også klassefellesskapet. Det kom frem at lærerne ønsket å bli kjent med eleven på et dypere nivå enn kun faglig. De vektla verdien av å finne elevenes interesser, og trakk frem begrepet "banking-time". Det handler om å utnytte de «små lommene» hvor en har mulighet til å prate med elevene i mindre grupper. De satte fokus på både garderobesituasjoner og turdager som møtepunkter for de uformelle samtalen. De vektla mulighetene for å dra interessene med inn i undervisning, for å skape faglig motivasjon hos elevene.

De tre siste egenskapene som blir løftet frem av Fallmyr (2020) er 7) konflikthåndtering, 8) følelshåndtering og 9) empati. I våre funn kunne vi se tegn på disse egenskapene ut ifra hvordan lærerne pratet om viktigheten av å gi rom for de vanskelige følelsene, og hvordan de må forstås og valideres. Dette vil vi utdype videre i neste delkapittel. Når det kommer til konflikthåndtering, var lærerne igjen innpå det å være tydelig og bestemt. En må våge å stå i kampene, og være en trygg voksen. Samtidig reflekterte de rundt viktigheten av å handle i «fredstid». Det handler om å kunne gå tilbake til negative hendelser, utforske dem sammen og reparere. Med bakgrunn i Fallmyr (2020) sin modell, vil vi si at funnene våre peker på at lærerne gjennom sine erfaringer og refleksjoner viser til å ha god relasjonskompetanse, og tar i bruk flere av egenskapene som anses som sentrale i relasjonsbyggingen.

Det å handle i «fredstid» og reparere relasjonen etter en konflikt, omtaler Fallmyr (2020) som den tredje fasen i relasjonsbygging. Dette er noe Magni trekker frem i intervjuet: «Passe på at i fredstid som vi kaller det for, at vi da går inn og jobber med relasjonen. [...] Snakke med de i fredstid». Fallmyr (2020) fremhever viktigheten av å gå tilbake til tidligere hendelser, validere elevenes opplevelse for å skape rom for forsoning. Ved å fokusere på både å reparere, og ta i bruk de ni egenskapene som fremtrer i den tentative 9-skalamodellen, vil lærere kunne etablere en nær relasjon til elevene. En utviklende relasjon er det tredje og høyeste nivået i en relasjonskvalitet (Fallmyr, 2020, s. 43). Når en befinner seg på det tredje nivået vil relasjonen oppleves som trygg, konflikter løses på en god måte, og det er rom for både positive og vanskelige følelser. Funnene våre indikerer at lærerne vi intervjuet arbeidet alle for å ha en utviklende relasjon til sine elever, men at det ikke alltid er like lett å oppnå. Noen av lærerne trakk frem relasjonssirkelen, og forklarte hvordan de arbeidet for å kartlegge

egne relasjoner til elevene. Relasjonsbyggingens tre faser kan sees opp mot sirkelen lærerne beskriver. Hvor utviklende relasjon er det de omtaler som grønn, og god er gult nivå.

Drugli (2012) hevder at dersom elevene er trygge, vil en kunne påvirke dem i større grad ved å være blant annet rollemodell når det kommer til atferd og verdier. Drugli (2012) mener i likhet med Pianta og Hamre (2001) at trygghet frigjør energi til læring og utforskning. De vi intervjuet omtalte konkret at det å etablere en god relasjon til elevene var avgjørende for å komme i posisjon til å påvirke og veilede elevene. De var opptatt av å klargjøre elevene for undervisning ved å trygge, se, lytte og avklare forventninger. Det kom frem at lærerne bruker mye tid på å hjelpe elever med å «rydde» i tanker og følelser, før de kan starte med undervisning. For å oppdage hvordan elevene har det, og hjelpe dem med å bli klar for undervisning, blir igjen en nær relasjon løftet frem. Lærerne peker på viktigheten av å kjenne elevene sine, og få tak i den indre verden. I likhet med Fallmyr (2020) mener også Jørgensen (2017) at tillit er avgjørende for å kunne bygge en relasjon. Læreren må derfor inn tidlig og arbeide for å skape gjensidig tillit. Det er viktig at læreren viser tålmodighet og forståelse i denne prosessen. Når eleven føler på tillit, vil den også føle seg likt og at de har noe å gi (Jørgensen, 2017, s. 127) Våre funn viser det samme, hvor samtlige forteller at det er viktig at eleven får følelsen av at læreren liker dem, og vil dem godt.

Som nevnt ovenfor viste noen av våre funn at lærerne til tider opplever det som utfordrende å etablere en god og nær relasjon. Lærerne virket til å ha forståelse for at elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger, bakgrunner og historier. Noen dager kan det være så lite som at de ikke husker hvem som skal hente dem på SFO som står i veien for å delta i det faglige, for andre kan problemene være mye større. Hva som ligger bak er utenfor lærerens kontroll, men det våre funn og tidligere forskning hevder er at møtet og relasjonen til læreren kan være av stor betydning, spesielt når problemene er store. Fallmyr (2020) sier at noen barn kan være lett å like, og andre barn kan trigge negative følelser hos læreren. Vi tenker at det må være noe av det vanskeligste med lærerprofesjonen, for hvordan skal en gå frem når elevene signaliserer at de ikke ønsker å ha noe med deg å gjøre, og du som lærer ikke når inn. Som Iben påpeker:

De får ikke det de har krav på. Vi får ikke gitt dem nok oppmerksomhet eller nok undervisning eller hjulpet dem nok fordi vi er ... vi når ikke inn på en måte. Det er jo

mye fordi vi er alene eller om vi er to så er det ikke alltid vi kan sette oss ned med hver enkelt. De trenger veldig mye en-til-en (Iben)

Ut ifra tidligere forskning, og våre funn ser vi at trygghet er nødvendig i en lærer-elev-relasjon. For å skape trygghet er blant annet forutsigbarhet og vise interesse for elevene avgjørende faktorer. Det kan være flere årsaker til at noen barn oppleves som vanskelig å komme i kontakt med, men for å forstå noen av årsakene kan tilknytningsteorien utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973) være sentral. Forskning viser at 30 % av alle barn opplever utrygg tilknytning til en eller flere av sine omsorgspersoner (Drugli, 2012, s. 29). Når elever har opplevd utrygg tilknytning tidligere i livet kan de ha innarbeidet negative indre arbeidsmodeller, som de tar med seg inn i samspill med andre barn og voksne. Drugli (2012) mener det er viktig at lærere og andre som arbeider med barn, er klar over at uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller kan endre seg i møte med betydningsfulle voksne. Våre funn indikerer at lærerne vi var i kontakt med var bevisst sin rolle, og hadde et oppriktig ønske om å se hver elev, og hjelpe dem med både faglige og sosiale utfordringer. De var opptatt av å komme i posisjon til å veilede, påvirke og vise eleven at de ønsket hen godt.

Lærerne vi intervjuet delte fine tanker og refleksjoner om hvordan en skal gå frem for å etablere nære relasjoner til elevene, samtidig som samtlige trakk frem at det i praksis ikke alltid er like lett å gjennomføre. De fortalte om mangel på både tid og ressurser, og hvordan det noen ganger kan utfordre relasjonsarbeidet. Funnene våre peker derfor også på at lærerne ikke alltid føler de klarer å møte elevene på en hensiktsmessig måte, eller slik de ønsker. De forteller også hvordan det kan være utfordrende å velge mellom konflikthåndtering, atferdsproblematikk og faglig undervisning. Noen forteller om elever som går ut av klasserommet, og at i noen situasjoner kan en føle at en som lærer kommer til kort når en har en elevgruppe på 20 elever, hvor en skal ivareta alle elevene på best mulig måte.

6.1.2 Oppsummering

Forskningsspørsmål 1: Hva mener lærere kjennetegner en nær lærer-elev-relasjon?

Lærerne vi intervjuet var opptatt av å trygge elevene, og være til stede for dem. De hadde et ønske om å skape forutsigbare skoledager gjennom tydelige rammer, forventninger og regler. For å bygge en nær relasjon var de både opptatt av det som handler om struktur, men også å

være åpen, interessert og empatisk. De så til å reflektere rundt egen relasjonelle kompetanse, og i samtalen kunne vi se tydelige tegn på egenskaper som Fallmyr (2020) hevder er nødvendig i relasjonsbygging. Et sentralt funn var hvordan lærerne bevisst brukte de små øyeblikkene skoledagen gir til å komme i kontakt med elevene gjennom uformelle samtaler, og bli kjent med deres interesser. Lærerne vi intervjuet mener blant annet en nær lærer-elevrelasjoner kjennetegnes av tydelige rammer, struktur og forventninger. Dette mener de gir tillitt og trygghet. De fremsnakker også viktigheten av å vise interesse for elevens livsverden.

6.2 Emosjonell kompetanse

Dette diskusjonskapittelet vil se nærmere på hvilke betraktninger lærerne har om forhold som kan påvirke lærer-elev-relasjonen. Deler av studiens formål var å undersøke hvilken tilnærming til atferd og følelser lærerne har i skolen. Utgangspunktet var en australsk studie av McGrath og Van Bergen (se kapittel 3) som undersøkte hvorfor noen lærere opplever større relasjonell nærhet enn andre til utfordrende elever. McGrath og Van Bergen (2019) fant ut at lærere som ser elevens forstyrrende eller utfordrende atferd som en konsekvens av utviklingsmessige, temperament- eller økologiske faktorer vil være mer villig til å fremme nærhet til disse elevene. To av hovedfunnene i studien til McGrath og Van Bergen peker på at disse lærerne besittet to sentrale egenskaper:

- 1) De tilskriver og erkjenner at den utfordrende atferden kan stamme fra forhold både innenfra eleven selv, men også faktorer utenfor elevens kontroll
- 2) Lærernes emosjonelle intelligens eller kompetanse

Selv om vi i vår studie ikke har undersøkt konfliktfylte relasjoner spesifikt, vil egenskapene som gir nærhet til konfliktfylte relasjoner også kunne anvendes for å beskrive andre former for relasjonskvalitet. Det er derfor interessant å undersøke hvilke refleksjoner lærerne har omkring årsakssammenhenger og forhold som påvirker elevatferd og relasjoner i skolen.

6.2.1 Troll og enhjørninger i skolehverdagen

Det finnes etter hvert rikelig med kunnskap og tilgjengelig forskning fra praksisfeltet som underbygger viktigheten av en god lærer-elev relasjon. Kvaliteten på lærer-elev relasjonen vil blant annet kunne påvirke elevens læringsutbytte, sosiale utvikling, tilhørighet i fellesskapet og psykiske helse (se kapittel 3). Kvaliteten på lærer-elev relasjonen er altså helt sentral for oppgavene som er gitt skolen gjennom sitt samfunnsmandat. Sentrale elementer som følger av

dette samfunnsoppgradet er at elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø, de skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse og at flere elever skal gjennomføre videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Fallmyr (2020) viser til at en av de viktigste egenskapene hos lærere i den norske skolen er toleranse for variasjoner i egenskaper, ferdigheter, væremåte og behov. Gjennom en slik praksis skapes tillitt mellom lærer og elev, og tillitt gir trygghet. En metode for å styrke det relasjonelle arbeidet i skolen er gjennom den følelses- og samspillsfokuserede tilnærmingen. Her forsøker læreren å fortolke og å innta en åpen holdning til ulike elevatferd, og arbeider for å endre den uønskede atferden gjennom en form for dialog som vekker sunne følelser og gir informasjon om hva eleven egentlig trenger. Funn fra vår studie viser at den emosjonsfokuserede tilnærmingen er kjent og hyppig brukt blant norske lærere. Gjennom våre samtaler uttrykte lærerne et ønske om å gå i dialog med elever med utfordrende atferd. De anså utfordrende eller utagerende atferd som et «språk» eller et «signal» for et udekket behov som de voksne ikke hadde klart å registrere. Følelsesguiding fremstår som en essensiell del av dette arbeidet, og lærerne snakker om å ta i bruk følelsene som veiledere i samtaler med elevene. Lærerne snakker om å bekrefte og validere følelser, og ønsker å fremme sunne følelser og reaksjonsmønstre i samhandling med eleven. Lærerne virker å være mindre opptatt av å sanksjonere problematferd og mer bestemt på å få til varig indre endring gjennom aksept og forståelse.

Videre indikerer funnene våre at transaksjonsmodellen ofte er utgangspunkt for lærernes refleksjoner rundt årsakssammenhenger til elevens atferd. Blant annet er lærerne opptatt av potensielle risiko- og beskyttelsesfaktorer som finnes i eleven gjennom biologiske egenskaper og miljøfaktorer. Funn antyder at lærerne anstrenger seg for å kartlegge forhold i elevenes omgivelser som kan påvirke sosial- og faglig utvikling. Særlig forhold som befinner seg utenfor skolens umiddelbare virke som familie, fritid og interesser utenfor skolen. Skole-hjem samarbeidet trekkes frem av lærerne som en viktig komponent, og som et element som tar mye tid. Funnene i vår studie viser kompleksiteten i lærerprofesjonen, især i forhold til hvor sammenvevd relasjonell- og emosjonell kompetanse er for å utvikle gode og nære relasjoner til elever. Funn fra våre samtaler viser at den emosjonsfokuserede tilnærmingen er et helt sentralt element i å lykkes med relasjonsarbeidet i skolen, kanskje aller mest hos de elevene som har utfordrende eller utagerende atferd. Funnene underbygger også teori og forskning som viser at en mer følelses- og samspillsfokuseret tilnærming er avgjørende for å møte elever

med ulike behov, egenskaper og ferdigheter på en god måte. Kim, en av lærerne vi intervjuet, sa det så fint; «vi kommer alle med en bakgrunn, fra en hverdag, fra en morgen. Den kan være lys og fin, full av enhjørninger. Den kan også være fylt med troll, frykt, skam og mørke». Dette sitatet illustrerer et annet funn fra vår studie; at forskjeller i elevforutsetninger er med på å påvirke lærer-elev relasjonen. Flere av lærerne trekker frem at egenskaper, bakgrunn og forskjeller i elevenes behov enten kan være en styrke eller trussel i relasjonsarbeidet. Flere av lærerne påpeker blant annet at det er enklere å tilnærme seg og forholde seg til utadvendte og sosiale elever med normalatferd. De blir gjerne omtalt som elever som «byr på seg selv». Samtidig forteller lærerne at det er mer utfordrende å etablere og vedlikeholde gode relasjoner til de mer innadvendte, innagerende og utagerende elevene. I våre samtaler trakk ofte lærerne frem hvor viktig det er å vise interesse for eleven og å bry seg. De vektla samvær og samtale for å bygge tillitt og trygghet. Samtidig snakket flere av lærerne om vanskelige og konfliktfylte relasjoner hvor graden av nærhet virket å være lav. Som Sølve beskriver:

Jeg har en elev jeg føler jeg ikke er i posisjon til å veilede. Jeg føler at jeg bommer nesten hver [...] En dag sier han at han liker det, men neste dag er det dritkjedelig. Så er relasjonen dårlig eller er den god? Hva er det som gjør at ting blir så vanskelig? [...] Han tester meg hele tiden. Hvor glad er du egentlig i meg? Hvis jeg gjør sånn, er du glad i meg da? Eller er du virkelig så glad i meg? Det har vi holdt på med nå i tre år, og eleven tester fortsatt. Det er liksom litt vanskelig (Sølve)

Innledningsvis beskrev vi toleranse for variasjoner i egenskaper, ferdigheter, væremåte og behov som viktige læreregenskaper for å skape trygghet og tillitt (Fallmyr, 2020). Likevel ser vi at disse proaktive læreregenskapene ikke alltid er nok for å utvikle de nære relasjonene mellom lærer og elev. Gjennom samtalen i studien får vi inntrykk av at det kan i enkelte tilfeller oppstå en slags apati hos lærerne når de ikke lykkes med relasjonsarbeidet. Lærerne trekker gjerne frem at de opplever å ikke ha kompetanse til å løse utfordringene, og føler seg «alene» med problemene. Gjennom samtalen kan vi få inntrykk av at lærerne gir uttrykk for at den nødvendige kompetansen finnes hos andre institusjoner som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Vi savner kanskje mer konkrete strategier for å arbeide med de utfordrende relasjonene som enten har stagnert eller ikke utviklet seg i ønsket retning. Dette er ikke nødvendigvis bare mangler hos lærere, men kanskje også et resultat av skolestruktur og lærerutdanningen.

Lærerne trekker frem at arbeidet med å trygge og skape gode relasjoner til de mest utfordrende og usikre barna ofte kan gå på bekostning av andre. Lærerne beskriver mange gode metoder for å fange opp elevenes mange ulike behov. Lærerne forteller blant annet om å lage «lommer» med hele fellesskaper, bruke lek aktivt og stillelesing i klasserommet som gode arenaer for å observere elevene. Fellesnevneren er at det er tid- og ressurskrevende. De lærerne som har jobbet lengst i yrket utaler også en markant endring i elevforutsetningene. De opplever at en større andel av elevene som utrygge, grenseløse og mer sårbare enn før. De uttrykker også at de opplever det som mer krevende å sameksistere i et fellesskap. Når de reflekterer rundt årsakene til dette trekker de blant annet frem ulikheter i elevenes behov, motivasjon og ferdigheter. De bemerker at også pandemien kan ha hatt en forsterkende effekt. Selv om dette er lærernes anekdotiske antakelser, viser en forskningsrapport (Arbeidsgruppen for tapt læring, 2021) at det i etterkant av pandemien har vært flere elever som føler på en manglende tilhørighet i det sosiale og faglige læringsfellesskapet. Denne forskningen peker på at det har vært et redusert omfang og kvalitet på spesialundervisning, og at de elevene som har hatt behov for et ekstra «lag» rundt seg har fått dette svekket. Kort oppsummert sier rapporten at de som slet før, sliter enda mer nå (Arbeidsgruppen for tapt læring, 2021). På en annen side viser Ungdataundersøkelsen fra 2022 at flere av endringene vi så under koronaårene nå er tilbake til nivåer før pandemien. Den samme undersøkelsen viser i midlertidig at det de siste ti årene stadig blir flere som mistrives på skolen og at langt flere kjeder seg enn før (Bakken, 2022). Når det gjelder lærernes bemerkninger om flere grenseløse elever, kan dette muligens relateres til vold i skolen. Det har i det siste vært et økende fokus på vold i skolen mot både medelever og lærere. Forskning viser at 1 av 4 lærere i grunnskolen har opplevd vold eller trusler (Statens arbeidsmiljøinstitutt, 2023). I den samme rapporten fra STAMI sier 31 % av lærere i grunnskolen at de opplever konflikter på arbeidsplassen, enten med elever, foresatte, kollegaer eller ledere.

6.2.2 Oppsummering

Forskningsspørsmål 2: Hva kan særlige påvirke en lærers mulighet for å etablere nære relasjoner til elevene?

Lærerne har flere refleksjoner om hvilke faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen. De peker på at utfordrende elevatferd kan være en barriere mellom lærer og elev, og for kvaliteten på relasjonen dem imellom. Hva lærerne legger i begrepet utfordrende atferd varierer, men likhetstrekk er elever som saboterer læringsaktiviteter for seg selv eller andre, forstyrrer

ro og orden eller utagerer mot medelever eller lærere. Lærerne nevner også at det kan være vanskelig å bygge relasjon til de innagerende elevene, de som sitter stille og ikke sier eller deler mye med andre. Et sentralt funn fra vår forskning er at lærerne bruker mye tid på denne problematikken i sin arbeidshverdag, og at de anser denne typen atferd som et språk. De kobler den utfordrende atferden til et udekket behov som eleven ikke er oppmerksom på, eller som eleven ikke har kompetanse til å utforske. De forteller om et ønske, og en plikt, til å hjelpe eleven og jobber aktivt for å bedre relasjonskvaliteten som den profesjonelle part og som den voksne i relasjonen. I dette arbeidet forteller lærerne at en form for følelsesguiding kan være et viktig hjelpemiddel. Videre viser våre funn at lærerne inntar et mer holistisk syn når de skal forsøke å kartlegge og avdekke faktorer som påvirker elevatferden. De forteller om et ønske om å hjelpe eleven videre fremfor å kun sanksjonere uønsket atferd. Lærerne peker samtidig på at denne problematikken er krevende, og at de ikke alltid besitter den nødvendige kompetansen for å bedre relasjonskvaliteten.

6.3 Livsmestring

Etter hvert ble det tydeligere for oss at det var nødvendig å diskutere og presentere livsmestring som et eget tema og som delkapittel i vår diskusjon. Flere av lærerne snakket enten konkret om livsmestring som et mål i sosial utvikling, eller om livsmestring som et overordnet mål som følge av læreplanen. Selv om livsmestring innledningsvis ikke var et fokusområde for våre undersøkelser, ble det tidlig klart at livsmestring ville være et produkt av relasjonell- og emosjonell kompetanse. I overordnet del i lærerplanen står det:

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. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.13).

Vi har forståelse for at dette kan virke som et stort ansvar som blir lagt på skolen, men i møte med forskning og i samtale med lærere så vi at mange lærer arbeider for dette hver dag, både bevisst og ubevisst. Fallmyr (2020) og Drugli (2015) ser sammenhenger mellom lærer-elevrelasjoner og elevers psykiske helse. Vi det interessant å se nærmere på hvordan lærere kan bidra til livsmestring gjennom trygge relasjoner.

6.3.1 Styrke elevenes selvoppfatning gjennom trygge relasjoner.

Forskning viser at det er stor sammenheng mellom hvordan elevene har det, og deres sosiale utvikling og psykiske helse (se avsnittet ovenfor). Sælebakk (2020) løfter frem relasjonens betydning for hvordan vi har det med oss selv, og andre. Hun hevder at lærere kan bidra til livsmestring ved å sette fokus på det som skjer på det mellommenneskelige plan, fremfor det faglige. Våre funn viser at lærerne hadde flere betraktninger rundt viktigheten av å fungere sammen i et fellesskap. De var opptatt av at elevene må lære seg å fungere sammen på en god måte, det skal være plass til alle, og de må ha en psykologisk trygghet til gruppen. For å fremme et godt fellesskap kunne lærerne fortelle at de tok i bruk lek, humor og prøvde å legge til rette for gode opplevelser sammen. Sørensen et al. (2020) hevder at klassemiljøet er sentralt i lærerens arbeid med å styrke elevens selvoppfatning. Det å skape et godt og sosialt læringsmiljø, som er preget av gode relasjoner, og som gir rom for mangold. I samtalene reflekterte lærerne rundt det faktum at fellesskapet består av ulike elever med ulike forutsetninger og bakgrunner. Noen elever må gjerne holdes nede og noen må løftes opp. Lærerne som hadde vært lenge i profesjonen kunne fortelle at de har sett en endring i elevenes sosiale ferdigheter. Det er flere som trenger hjelp til å lære å omgås andre mennesker. Nielsen et al. (2016) har beskrevet fem dimensjoner som er viktig for menneskets sosiale, emosjonell og interkulturell kompetanse (SEI). De fem dimensjonene er selvoppmerksomhet, selvregulering, sosial og interkulturell kompetanse, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking (se kapittel 2.3.1). Selvoppmerksomhet handler om å være villig til å arbeide med egne positive og negative sider, og selvregulering går ut på å evne å regulere tanker og følelser. Det kan for et lite barn kan være vanskelig å være bevisst sine egne positive og negative sider, og dermed er møte med de voksne sentralt. Dette er også et perspektiv som blir løftet frem av lærerne i våre samtaler. I forrige delkapittel er følelsesguiding beskrevet, og hvordan det kan brukes som et verktøy for å veilede elevene når vanskelige følelser oppstår. Her kan vi trekke paralleller til SEI-kompetanse, ved at følelsesguiding kan være et verktøy for å utvikle både selvoppmerksomhet og selvregulering. Igjen blir viktigheten av en trygg relasjon understreket da Sælebakke (2020) hevder at disse ferdighetene blir utviklet når en først er i en trygg relasjon. Dersom relasjonen ikke oppleves som god er det mulig å endre mønsteret, men det krever at læreren viser selvoppmerksomhet, og tilfører de kvalitetene han eller hun savner hos eleven inn i relasjonen (Sælebakke, 2020, s. 65).

Ifølge læreplanen handler livsmestring blant annet om å håndtere medgang og motgang (Utdanningsforbundet, 2023). Det handler ikke om å ta bort de negative følelsene, men lære oss at vanskelige følelser er like normalt som gode. I vår studie kom det frem at lærerne brukte tid på å trene på å ha det kjedelig, lære seg være sammen, skape rom for å gjøre feil og feire det en får til. De ønsker å møte elevene på følelsene, finne årsaken til de vanskelige følelsene og være der sammen med elevene. I kapittel 6.1.1 diskuteres viktigheten av å skape trygghet i klasserommet for å etablere nære relasjoner. Våre funn indikerer at lærerne ønsket å ha rammer og struktur på skolehverdagen, som fører dem i posisjon til fange opp elever som har det vanskelig, og hjelpe dem å rydde i egne tanker. Parallelt med å hjelpe elevene med å rydde og gjøre dem klar for undervisning, ble motivasjon nevnt som en viktig faktor. Det trekkes inn verdien av å hjelpe elevene i gang med det faglige slik at de forstår at de mestrer oppgaven. Det å gi elevene troen på seg selv ble nevnt som den viktigste oppgaven til læreren i et av intervjuene. Sørensen et al. (2020) hevder også at det er avgjørende at elevene har tro på egne evner for å kunne mestre skolen både faglig og sosialt. Bandura (1994) tar for seg fire kilder som er med på å forme menneskets forventninger om mestring. En av de fire kildene er autentisk mestringsopplevelse. Når elevene opplever å mestre en oppgave, økes forventningen om å mestre tilsvarende oppgaver på et senere tidspunkt. Dette er også en av grunnene til at tilpasset undervisning er viktig, da det handler om å legge oppgavene på et nivå som elevene mestrer. I våre funn fortalte lærerne at de prøvde å legge til rette for at elevene skulle kjenne på mestring, ved å gi oppgaver som var innenfor elevenes kunnskapssone, men også å knytte undervisningen til elevenes interesser. Lærerne i studien trakk frem de uformelle samtalene som en mulighet til å legge inn skryt, og å påpeke det elevene har fått til. Dette kaller Bandura (1994) for verbal overtalelse, hvor en gir eleven tro på egne ferdigheter ved muntlige tilbakemeldinger. Våre funn viser til at lærerne anså elevenes opplevelse av mestring som sentral i elevenes fungering og trivsel. Bandura (1994) hevder at mestring vil påvirke motivasjon, tankemønster og atferd.

Både forskning (Drugli, 2012) og våre funn viser at elevers selvoppfatning kan ha stor betydning for atferd og utvikling både sosialt og faglig. Vi har tidligere i oppgaven vært innpå hvordan elever kommer til skolen med ulike forutsetninger og bakgrunner. Noen elever har opplevd traumer, lever i krise eller konflikter. Dette kan påvirke handlingsmønster og reaksjoner. Når vonde følelser får stor plass i livet vil en kunne lage mestringsstrategier som utagering, overtenking, motstand mot situasjoner og skyld (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 53-53). For å bryte med negative mestringsstrategier hevder Bjørndal og Bergan (2020) i likhet

med Bandura (1994) og Sørensen et al., viktigheten av å få tro på seg selv. Bjørndal og Bergan (2020) nevner i den forbindelse selvmedfølelse. Det handler om å se på seg selv som en venn, og være vennlig mot seg selv. En må erkjenne at de vonde følelsene er en naturlig del av livet, og selvmedfølelse kan brukes som et verktøy for å håndtere motgang. I samtale med lærerne fortalte de om elever som har det vanskelig, og gjerne saboterer seg selv. Dette fordi de har laget seg en oppfatning av ingen liker dem, men det største problemet er gjerne at de ikke liker seg selv. Det er da viktig å prøve å endre denne tankegangen. For å endre dette kan vi igjen se verdien av å møte en trygg voksen. I slike situasjoner kan tilknytningsteorien være vesentlig. Vi har ikke grunnlag for å si at de elevene som ble nevnt i vår forskning har opplevd utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner, men lærerne fortalte at de i noen situasjoner så sammenheng mellom atferd og hjemmesituasjoner. Samtidig peker forskning på at 30 % av barn opplever utrygg tilknytning (Drugli, 2012, s. 29). Det er derfor høyst aktuelt å se dette i sammenheng med lærer-elev-relasjonen. Barn med utrygg tilknytning vil ofte ha problemer med oppmerksomhetsevne, og hvordan fremtre sosialt. Disse problemene fører igjen til problemer med blant annet sosialt samspill og lav selvtillit. Barn med trygg tilknytning er gjerne rolige, trygge og har gode oppmerksomhetsevner. De har innarbeidet gode indre arbeidsmodeller, som gjør at de evner sosiale samspill (Drugli, 2012, s. 27). Drugli (2012) fremhever viktigheten av å være klar over at de indre arbeidsmodellene kan endre seg i møte med betydningsfulle voksne, som lærere. Det vil si at trygge relasjoner kan være med på å endre negative mestringsstrategier, og være med på å opprette gode indre arbeidsmodeller hos barna. Når de indre arbeidsmodellene endres til det positive vil eleven få bedre erfaringer med sosiale samspill som igjen kan påvirke selvoppfattelsen. I Van Bergen og McGrath (2019) studie kom det frem at elever som fikk mindre emosjonell støtte fra læreren hadde større risiko for å bli oppfattet negativt av sine medelever, men dersom lærer-elev-relasjonen bestod av høy grad av nærhet resulterte det i mindre elevaggresjon og bedre atferd. Det vil si at lærer-elev-relasjonen kan ha stor innvirkning også på klassemiljø. Når elevene opplever nær relasjon til læreren øker forutsetningene for å mestre sosialt samspill med andre barn og voksne. Det fører til autentisk mestringsopplevelse innenfor sosiale ferdigheter, som er viktig for tilhørighet og selvoppfattelse, som igjen er en viktig del av livsmestring.

6.3.2 Oppsummering

Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning har kontaktlærerens relasjonskompetanse for elevens utvikling?

Lærerne hadde flere refleksjoner og erfaringer rundt viktigheten av en nær relasjon, og hvordan det kan bidra til et trygt og godt klassemiljø, og økt selvoppfatning hos elevene. Våre funn viser at lærerne tar i bruk sin relasjonelle og emosjonelle kompetanse i møte med elevene, i undervisning, og for å veilede dem i samspill med andre elever. Funnene indikerer at lærerne forteller at de bruker uformelle situasjoner i skolehverdagen til å gjøre seg interessant og interessert i elevene. Lærerne forteller at de bruker mye tid på relasjonsarbeid med mål om å etablere en nær relasjon til hver elev. Når de opplever en nær relasjon vil det være lettere å komme i posisjon til å fange opp når noen har det vanskelig, og veilede dem, og hjelpe å sortere i tanker og følelser. Våre funn viser også at lærerne har et mer holistisk syn på årsakssammenhenger som påvirker elevatferd. Atferden blir sett på som et språk for udekket behov. Når de gjør seg interessert i hva som ligger bak atferden vil de i møte med eleven kunne hjelpe han eller hun med å forstå, akseptere og reagere hensiktsmessige på egne følelser. Dette er viktig for at elevene skal kunne fungere i fellesskap med andre, trives på skolen, ha tro på seg selv og sine ferdigheter - som igjen er viktig for det som inngår i begrepet livsmestring.

7 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å kunne besvare oppgavens problemstilling. Vi vil nå vende tilbake til oppgavens problemstilling ved å forsøke å gi en konklusjon. Oppgavens problemstilling er:

«Hva mener kontaktlærere på barnetrinnet er sentrale læreregenskaper for å utvikle nære relasjoner til elevene sine?».

Vi har et ønske om at studien skal bidra med nyttig og relevant forskning om et tema som er helt nødvendig i lærerprofesjonen. For å kartlegge og undersøke hvilke læreregenskaper som anses som viktige i en nær lærer-elev-relasjon, har vi valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign. Gjennom semi-strukturerte intervjuer fikk vi data fra fire erfarne kontaktlærere på barnetrinnet. Funnene våre gir oss grunnlag for å si noe om lærerens livsverden og deres opplevelser av tematikken i oppgaven. Vår studie har dermed utelukkende sett på læreregenskaper gjennom lærerperspektivet hos kontaktlærere på barneskolen. Vi har ikke observert og dermed gir ikke dataene oss et grunnlag for å belyse hva lærerne faktisk

gjør i praksis, da dette ville krevd annet valg av forskningsdesign. Vi vil argumentere for at det er en styrke for funnenes validitet at vi har intervjuet erfarne lærere gjennom et strategisk utvalg ved bruk av snøballmetoden. Videre er det en styrke for oppgavens validitet at informantene fikk fortelle uavbrutt og uforstyrret i intervjusituasjonene.

Oppgavens funn viser at kontaktlærerne peker på flere sentrale læreregenskaper i en nær lærer-elev-relasjon. For det første så er trygghet en forutsetning for å fremme nærhet i relasjonen. At læreren er tydelig, pålitelig og forutsigbar er et viktig aspekt for å trygge elevene. I tillegg viser funn fra vår studie at lærerne er opptatt av å «se» og av å vise interesse for eleven og dens livsverden, og at dette er sentralt for at elevene skal føle tilhørighet og trygghet. Dette var ikke bare med på å styrke relasjonen mellom lærer-elev, men også klassefellesskapet. Samtidig gir lærerne i studien uttrykk for at dette arbeidet ikke alltid lar seg gjennomføre som ønsket i den faktiske hverdagen. Ressursmangel og lite tid trekker lærerne frem som årsaker til dette. Lærerne har veldig mange fine refleksjoner og betraktninger om viktigheten av og hvordan man jobber med nære relasjoner, men funnene indikerer at det ikke alltid er like lett å etterleve ønsket praksis. Videre viser funn fra vår studie at lærerens egen relasjons- og emosjonelle kompetanse er sentral i møte med en elevgruppe preget av ulike forutsetninger og behov. Lærerne forteller at en følelses- og samspillsfokusert tilnærming er en viktig faktor i møte med disse elevene. Dette er blant annet å betrakte utfordrende eller avvikende elevatferd som et eget «språk» eller som et signal for et udekket behov. Det innebærer et mer holistisk syn hvor en oppfatter elevatferden som en konsekvens av utviklingsmessige, temperament- eller økologiske faktorer. Lærere som evner å «se bak atferden» kan være mer villig til å fremme nærhet til disse elevene. Selv om lærerne i studien beskrev en relasjons- og emosjonell kompetanse som vil være en styrke i den norske skolen, ser vi også tegn på manglende strategier eller strukturer i møte med de elevene som utfordrer eller som det på andre måter er vanskelig å utvikle en god og nær relasjon til.

Oppgavens bruk av tematisk analyse gav også et eget tema om «livsmestring». Dette fordi vi underveis i studien så sammenhengen mellom livsmestringsbegrepet og relasjonell- og emosjonell kompetanse. Dette blir igjen veldig tydelig i lys av læreplanens overordnede del om det tverrfaglige tema – folkehelse og livsmestring. Her står det blant annet at å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet er avgjørende i barne- og ungdomsårene (Utdanningsdirektoratet, 2023). I tillegg står det i læreplanens overordnede del for sosial læring og utvikling at: «Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med

andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Vi ser særlig sammenhengen mellom livmestringsbegrepet og relasjonell- og emosjonell kompetanse knyttet til elevens selvoppmerksomhet, selvregulering og fungering i fellesskap. Det å bruke en form for følelsesguiding, hvor læreren i samspill med eleven, bekrefter, validerer og veileder følelsene trekkes frem av lærerne i studien. At eleven gis nødvendige verktøy og indre arbeidsmodeller for å reagere hensiktsmessig på usunne og vanskelige følelser, er sentralt for at elevene skal sameksistere, trives på skolen, ha tro på seg selv og sine evner - som igjen er viktig for det som inngår i begrepet livsmestring. Oppgaven viser til at en slik betydningen av livmestringsbegrepet må sees som et resultat av lærerens relasjonelle- og emosjonelle kompetanse, fremfor et undervisningsfag som tilfeldigvis skal innpå timeplanen. Oppgavens bidrag kan vise til nødvendigheten av å se på livsmestring i skolen som et kontinuerlig og praktisk arbeid som oppstår i hverdagslige situasjoner. Videre understreker oppgaven betydningen ved at læreren utgjør den viktigste rollemodellen for å modellere sentrale aspekter ved livmestringsbegrepet. Der lærerens relasjonelle arbeid med eleven plasseres i det praktiske arbeide med elevene sine. En mulig konsekvens og bidrag fra oppgaven, kan være å slik flytte ansvaret for livmestringsbegrepet fra eleven til læreren. Oppgaven deler for øvrig Mørchs (2023) kritikk av den norske lærerutdanning, hvor han hevder at manglende kompetanse hos lærere ikke kan kompenseres gjennom å sette livsmestring på timeplanen (Mørch, 2023).

Avslutningsvis kan vi konkludere med at kontaktlærere i den norske barneskolen vektlegger tillitt og trygghet i relasjonsarbeidet i skolen. Lærerne forteller at tydelige rammer, forventinger og regler er sentralt for å lykkes med dette arbeidet. Altså det å være en god klasseleder fremsnakkes som en viktig læreregenskap. Videre peker funnene våre på at det å ha en følelses- og samspillsfokusert tilnærming til elevene er med på å styrke de relasjonelle båndene mellom lærer og elev. Dette innebærer at læreren bruker et mer holistisk syn på forhold som påvirker elevatferd. Empati og transaksjonsperspektivet blir løftet direkte og indirekte frem av lærerne som andre viktige egenskaper. Lærerne trekker frem det å bruke seg selv om rollemodell, og modellere hvordan det er hensiktsmessig å reagere i samspill med andre. De løfter frem viktigheten av å legge til rette for gode opplevelser, og skape et godt og trygt klassemiljø. Flere av lærerne i studien forteller også at de anser det å gi eleven troen på seg selv som en av de viktigste arbeidsoppgavene til en lærer.

7.1 Avsluttende refleksjoner om studiens betydning for egen profesjonsutvikling

Vårt personlige mål med denne masteroppgaven var å fordype oss i en tematikk vi syns er utrolig engasjerende og veldig viktig i lærerprofesjonen. Et ønske var å lære mer av erfarne læreres refleksjoner og betraktninger om relasjonens betydning og rolle i den norske skolen. Å få konkrete verktøy og praksiser har vært en bonus. Vi hadde som mål om å bli en ressurs for fremtidige arbeidsgivere hva angår lærerens relasjonelle- og emosjonelle kompetanse, og å kunne bidra med forskningsrettet kunnskap i profesjonsfellesskapet. Vi mener bestemt at gjennom høsten fordypningsfag – relasjonskompetanse og livsmestring, sammen med arbeidet i denne masteroppgaven har gjort oss til bedre lærere. Både gjennom teori, empiri og oppdatert kunnskap om forskningsstatus på praksisfeltet. Vi vil i tillegg gjøre et poeng ut av at selve oppgavens forskningsdesign med særlig bruk av kvalitative forskningsintervju, oppleves som en ressurs inn i vår fremtidig profesjonsutøvelse. Vi har tilegnet oss kunnskap om hvordan en kan hente ut erfaringer og refleksjoner fra lærerens livsverden, og knytte dette opp mot relevant teori og forskning. Samarbeidet oss studenter imellom har også vært en uvurderlig erfaring å ta med seg videre inn i læreryrket. Det er kjent for de fleste at å være lærer i den norske skolen innebærer en del samarbeid. Både med kollegaer, ledere og foresatte, men også andre instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Gjennom dette arbeidet har vi begge utvidet vår samarbeidskompetanse og blitt mer raus, tålmodige, lyttende og åpne.

Samtidig har arbeidet det siste året vist oss noen mangler ved lærerutdanning. Vi har vært så heldige (og bevisste) at vi gjennom vår fordypning i profesjonsrettet pedagogikk og kurset «relasjonskompetanse og livsmestring» har fått verdifull kunnskap og kompetanse om forhold som vi begge mener er helt sentrale for å lykkes som lærer. Vi har diskutert og stiller oss undrende til at ikke relasjonskompetanse har fått mer fokus i den nye lærerutdanningen. De siste årene med pandemi og lærerstreik har vist oss hvor viktig læreren er for elevene, ikke minst de sårbare barna. Ettersom begrepet «livsmestring» er en del av den nye læreplanens overordnede del – med fokus på å forebygge psykiske vansker, savner vi mer spisset kompetanse og mer bestemte krav til hvilken retning masteroppgaven skal ha. Særlig med tanke på de minste elevene på barnetrinnet. Vi har vært heldige og opplever både profesjonsrettet pedagogikk og arbeidet med denne masteroppgaven som relevant,

engasjerende, lærerik og motiverende. Dette gjør oss bedre rustet til å møte de mange utfordringene som er i profesjonen. Vi vil også argumentere for at en god relasjonskompetanse vil gjøre oss mer resiliente og motstandsdyktige til å bli værende i læreryrket i mange, mange år.

Litteratur

- Arbeidsgruppen for tapt læring. (2021). *Skolen etter koronapandemien - Et løft for trivsel og læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022 - Nasjonale resultater. NOVA Rapport 5/22*. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachandran (red.), *Encyclopedia of human behavior (Vol. 4)* (ss. 71-81). New York: Academic Press.
- Bjørndal, K. W., & Bergan, V. (2020). Livsmestring - hva kan det romme? I K. W. Bjørndal, & V. Bergan (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (ss. 45-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørneboe, J. (1962). Læreren og eleven. I T. Gabrielsen (red.), *Veien til fremtiden* (ss. 732-744). Oslo: Norske Oppslagsverker A.S.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, Vol. 3(2)*, ss. 77-101.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen - en emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, ss. 58-63.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001, Mar - Apr). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development, Vol. 72, No. 2*, ss. 625-638.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jerome, E., Hamre, B., & Pianta, R. (2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development, 18(4)*, ss. 915-945.
- Jørgensen, P. S. (2017). *Robuste barn : gi barnet ditt ansvar, livsmot og tiltro til seg selv*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 17 05). *Meld. St. 11 (2008-2009) - Læreren, rollen og utdanningen*. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 04 25). *Meld. St. 21 (2016–2017) - Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=3>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 05 17). *Meld. St. 28 (2015-2016) - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. . Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, B. N., Dyrborg, H. L., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., . . . Marusi, I. (2019). Social, emotional and intercultural competencies. A literature review with a particular focus on the school staff. *European journal of teacher education, Vol.42 (3)*, ss. 410-428.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag (4. utg.ed)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Mørch, W.-T. (2023, 05 23). *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*. Hentet fra Forebygging.no:
<https://www.forebygging.no/Kronikker/2020/Livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- Nordenbo, S., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9a>

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregåendeopplæringen (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§8-2>
- Røkenes, O. (2002). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model of development : how children and contexts shape each other. *American Psychological Association*, ss. 3-21.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Padlex AS.
- Statens arbeidsmiljøinstitutt. (2023, 04 28). *Fakta om arbeidsmiljøet innen undervisning – grunnskole*. Hentet fra Fakta om arbeidsmiljø og -helse: <https://noa.stami.no/yrker-og-naeringer/noa/undervisning-grunnskole/>
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. W. Bjørndal, & V. Bergan (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (ss. 60-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, Y., Johansen, M. D., & Pettersen, M. (2020). Livsmestring – arbeid med å styrke elevers selvoppfatning. I K. W. Bjørndal (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (ss. 99-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske .
- Utdanningsdirektoratet . (2023, 04 29). *Overordnet del - Menneskeverdet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>
- Utdanningsdirektoratet . (2023, 05 23). *Overordnet del - Sosial læring og utvikling*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 04 29). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 05 23). *Overordnet del - Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Van Bergen, P., & McGrath, K. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching VOL. 25, NO. 3*, ss. 334–357.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning til intervjuet

Vi er to masterstudenter fra Universitetet i Sørøst-Norge. I vår masteravhandling skal vi se nærmere på lærerens relasjonelle- og emosjonelle kompetanse. Vi er begge av den oppfatning at relasjoner og relasjonell kompetanse er noe av det viktigste og mest betydningsfulle arbeidet som daglig bedrives av lærere rundt omkring i landet. Samtidig som dette arbeidet oppleves særlig meningsfylt og givende, er vi veldig klar over hvor tidkrevende og utfordrende dette kan være. Vi skal i vår oppgave se særlig nærmere på hvordan de konfliktfylte relasjonene i skolen oppleves og arbeides med. Vårt fokus kommer som følge av vår fordypning innenfor profesjonsrettet pedagogikk og emnet relasjonskompetanse og livsmestring. Vi ser også på det som en stor fordel å kunne opparbeide oss en unik kjennskap til et viktig tema, som også vil gi oss nyttige verktøy og en god relasjonell kompetanse når vi skal ut i vår profesjon.

Er det greit for deg at vi starter intervjuet nå? (bekreftelse/avkreftelse)

Når jeg begynner lydopptaket kan vi starte med å informere hvem som er intervjuer og hvem som er deltaker. Jeg kan også bekrefte at vi har signert kontrakt på at intervjuet skal anonymiseres og vil bli slettet når intervjuet er ferdig transkribert.

Revidert problemstilling:

«Hvorfor blir noen relasjoner konfliktfylte, og hvordan kan lærere jobbe for å bedre disse relasjonene på barneskolen?»

Forskningsspørsmål:

1. **Hva kjennetegner lærerens relasjonelle kompetanse?**
2. **Hva kjennetegner lærerens emosjonelle kompetanse?**

Intervjuguide

Formål	Spørsmål	Tema
Innledende spørsmål for å få en god start på intervjuet, og informanten til å slappe av. Det kan også være nyttig å sammenligne bakgrunn for læreryrket og erfaring.	Fortell litt om din bakgrunn og hvorfor du ble lærer?	Erfaring
Kartlegge lærerens relasjonelle- og	Fortell litt om hvordan det er å være kontaktlærer på barneskolen?	Relasjonell kompetanse

emosjonelle kompetanse, og å få respondentene til å reflektere rundt årsak – sammenheng.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hva bruker du mest tid på? *</i> 	Emosjonell kompetanse
	<p>Fortell litt om hvordan du skaper kontakt med elevene dine?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hvordan jobber du med de elevene som det er vanskelig å få god kontakt med? *</i> 	
	<p>Fortell litt om det du opplever som utfordrende som lærer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kan du fortelle litt om elever som utfordrer? *</i> • <i>Er det noen likhetstrekk mellom disse elevene? *</i> 	
Avsluttende spørsmål som kan åpne for refleksjon og andre erfaringer innenfor tema relasjon og resiliens.	(Er det noe vi ikke har pratet om som du tenker kan være relevant?)	

* = Er et naturlig oppfølgingsspørsmål som er relevant og få svar på.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakerne

Vil du delta i et spennende forskningsprosjekt?

- En praksisrelevant masteroppgave om relasjonsarbeidet i skolen

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å belyse viktigheten av relasjonsarbeidet i skolen, og hvordan lærere jobber med relasjoner i skolen. I dette skrivet får du nødvendig informasjon om mål for prosjektet og hva din deltakelse vil innebære.

Formål

Vi heter Karoline Tunglund Foss og Magnus Nesheim Heldal. Vi er to masterstudenter fra Universitetet i Sørøst-Norge. Til våren skal vi skrive og levere vår masteroppgave der vi har valgt å ta for oss tema; *lærerens relasjonelle kompetanse*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ettersom du har erfaring som lærer i skolen, spør vi deg om du vil delta i vårt forskningsprosjekt. Vi ønsker å bli inspirert og lære mer om hvordan det arbeides med tema i praksis.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som vil vare i omtrent 30-45 minutter. Intervjuet vil blant annet handle om dine erfaringer i møte med elevene. Intervjuet skal oppleves som en samtale, der du får dele dine refleksjoner og historier fra læreryrket. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet, men du vil anonymiseres helt i selve oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du velger å delta kan du når som helst trekke samtykke uten å oppgi grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet og det vil ikke få noen negative konsekvenser dersom du ønsker å trekke ditt samtykke.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysninger om deg til formålene vi har informert om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være vi som har tilgang til lydopptaket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptakene vil bli slettet etter utført transkribering. Personopplysninger, som for eksempel navn og alder som kan forekomme, vil ikke bli transkribert, men anonymisert og erstattet med kjønnsnøytrale fiktive navn. Du vil heller ikke kunne knyttes til arbeidssted.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Sende klage til Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger
-

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler personopplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,

Karoline Tunglund Foss & Magnus Nesheim Heldal, *Universitetet i Sørøst-Norge*

Vedlegg 3: Godkjenning NSD



Norsk ▾ Magnus Nesheim Heldal ▾

Meldeskjema / Barn som har det vanskelig- en analyse av konfliktfylte relasjoner i skolen / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

🖨 Skriv ut

📅 07.12.2022 ▾

Referansenummer
778448

Vurderingstype
Automatisk ⓘ

Dato
07.12.2022

Prosjektittel

Barn som har det vanskelig- en analyse av konfliktfylte relasjoner i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Knut Fonnelop Storhaug

Student

Magnus Heldal

Prosjektperiode

04.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#) ↗

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.
Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)