



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk

Relasjoners betydning for læring i skolen

Sara Sofia Jørholm

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2018



Sammendrag

Jeg ønsket å studere hvilken betydning relasjoner har for læring i skolen. Denne studien er basert på en kvalitativ tilnærming med forskningsspørsmål: *hvorfor er arbeidet med relasjoner i skolen viktig for læring, og hvordan kan lærere arbeide med å utvikle gode relasjoner?* Prosjektet ble gjennomført på to ulike skoler hvor jeg observerte, og gjennomførte et fokusgruppeintervju og et individuelt. Empiri fra intervjuene utgjør mesteparten av funnene, og vil dermed bli størst vektlagt i oppgaven. Funnene viser at relasjoner har avgjørende betydning for elevenes læring og trivsel i skolen. Uten gode relasjoner til hverken lærere eller medelever, vil ikke elevene kunne lære. Lærerne legger også til rette for relasjonsarbeid både ved å vise tillit, anerkjennelse, interesse, ha fokus på det positive, og ikke minst rose og bruke navn. De benytter også ulike metoder i undervisning som blant annet vennegrupper, læringsvenner, lek og rollespill eller gjennom andre aktiviteter sånn som å ta med seg elevene på tur. Dette vil gjerne styrke klassemiljøet, som igjen kan føre til et bedre læringsmiljø. Relasjoner lærerne har til foreldre/foresatte vil også spille en stor og avgjørende rolle for elevenes læring, utvikling og trivsel.

Forord

Proessen av denne masteravhandlingen har vært både lang og krevende, spennende og lærerik. At en oppgave kunne bringe frem så mange ulike følelser hos et menneske, var jeg ikke helt klar over. Når det er sagt, er det likevel mye bra som har kommet ut av dette arbeidet. Jeg har blant annet tilegnet meg mye god og nyttig kunnskap gjennom planlegging av prosjektet, gjennomføring, i tillegg til lesing av teori og forskningslitteratur gjennom hele løpet. Arbeid med relasjoner er så viktig og avgjørende, og basert på den erfaringen jeg hadde med å jobbe med relasjoner, føler jeg meg enda rikere etter arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg gleder meg desto mer til å ta fatt på lærerrollen!

Jeg er evig takknemlig for alle som har hjulpet meg med å få til dette, og vil i den anledning benytte sjansen til å takke lærerne som tok meg i mot med åpne armer inn til sine klasserom, og som har beriket meg med hvordan akkurat de gjør skolen til et godt og læringsfremmende sted for elevene. Dere er inspirerende!

Jeg vil rette en stor takk til min flotte veileder, Åse Slettbakk, som har bidratt til gode, faglige og inspirerende tilbakemeldinger, så vel som fine og støttende samtaler i form av å være positiv og ha tro på at jeg skulle komme i mål!

Jeg vil også rette en stor takk til Svein-Erik Andreassen, som i siste liten påtok seg ansvaret til å være min veileder i sluttspurten. Dere er begge aller tiders!

De siste jeg ønsker å takke er mine herlige venner, min gode familie og min forståelsesfulle kjæreste. Dere har alle for meg vært en stor støtte og vist hensyn til at det har vært en tidkrevende prosess. Ikke minst har dere kommet med gode, varme og motiverende ord. Dere er gull!

Sara Sofia Jøraholmen

Tromsø, mai 2018

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema og forskningsspørsmål.....</i>	1
1.2	<i>Forskningsspørsmål.....</i>	2
1.3	<i>Studiets formål og avgrensing</i>	2
2	Teori	4
2.1	<i>Relasjoner.....</i>	4
2.2.2	<i>Lærer-elev relasjoner.....</i>	5
2.2.2.1	<i>Positive relasjoner</i>	5
2.2.2.2	<i>Negative relasjoner</i>	7
2.2.3	<i>Elev-elev-relasjoner.....</i>	8
2.2.4	<i>Skole-hjem</i>	8
2.3	<i>Relasjonskompetanse.....</i>	9
2.4	<i>Viktige forutsetninger innen relasjonskompetanse.....</i>	10
2.5	<i>Dimensjoner innenfor relasjonskompetanse</i>	12
2.6	<i>Relasjoner og læringsmiljø</i>	13
2.7	<i>Relasjoner og undervisning.....</i>	13
2.8	<i>Kommunikasjon og samarbeid</i>	14
2.9	<i>Klasseledelse</i>	15
3	Metode og forskningsdesign	18
3.1	<i>Beskrivelse av studien.....</i>	18
3.2	<i>Kvalitativ metode og konstruktivistisk vitenskapsteori</i>	18
3.3.1	<i>Casestudie</i>	19
3.3.2	<i>Hermeneutisk tilnærming.....</i>	20
3.3	<i>Utvalg.....</i>	20
3.4	<i>Observasjon og intervju</i>	21
3.4.1	<i>Observasjon.....</i>	22
3.4.2	<i>Intervju.....</i>	22
3.5	<i>Utforming av intervju- og observasjonsguide.....</i>	24
3.6	<i>Tilgang til informanter</i>	25
3.7	<i>Gjennomføring av prosjektet.....</i>	25
3.7.1	<i>Observasjon skole A og skole B.....</i>	25
3.7.2	<i>Intervju skole A og skole B.....</i>	27
3.8	<i>Analyseprosess</i>	29
4	Kvaliteten av studien	32

4.1	<i>Reliabilitet</i>	33
4.2	<i>Validitet</i>	34
4.3	<i>Etiske betraktninger</i>	34
5	Presentasjon av empiri – analyse og diskusjon	36
5.1	<i>Tillit/anerkjennelse og interesse</i>	36
5.2	<i>Positivt fokus</i>	41
5.3	<i>Gode relasjoner gir godt læringsmiljø</i>	45
5.4	<i>Skole-hjem</i>	52
6	Svar på forskningsspørsmål	54
	Referanseliste	56
7	Vedlegg	58

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og forskningsspørsmål

Alle elever skal ha muligheten til gode forhold til lærere og medelever. De skal kunne trives og oppleve mestring. Læring fremmes av å bli verdsatt og når en tør å vise sin kunnskap og evner. Tilrettelegging som fører til elevenes emosjonelle, faglige og sosiale kompetanse, er avhengig av et trygt psykososialt miljø, samt gode relasjoner. Dette er imidlertid noe mange skoler jobber med systematisk (NOU 2015:8, s.76)

Det er mye i samfunnet som har endret seg gjennom tidene. Dette vil i stor grad også gjelde forholdet mellom lærer og elev i skolen. I dag kommer elevene med forventninger om likeverd og status, til forskjell fra forventninger før i tiden (Spurkeland, 2011, s. 44). Elever som kommer til skolen, er mennesker med emosjonelle tilpasningsbehov som naturlig nok danner seg tanker omkring vennskap, trivsel og trygghet i skolen (Spurkeland, 2011, s. 46). Tematikken for denne masteroppgaven dreier seg om relasjonskompetanse og klasseledelse i skolen.

Det er mye dokumentasjon som viser at relasjonen mellom læreren og eleven kan føre til positiv atferd, lyst til å lære og trivsel (Drugli, 2012, s. 66). En lærer med god relasjonskompetanse vil opptre respektfullt ovenfor eleven, og samtidig evne å se hver enkelt elev som en selvstendig aktør (Drugli, 2012, s. 45).

Relasjoner omfatter ikke bare elev-lærer dimensjonen, også relasjonene mellom elevene. Det vil gjerne være slik at relasjoner elevene imellom i stor grad avhenger av forholdet til læreren. Særlig i småskolen vil elevene enkelt fange opp hvordan læreren oppfører seg mot medelevene (Drugli, 2012, s. 86).

Klasseledelse er et begrep som kan knyttes til relasjonskompetanse, og handler om lærerens kommunikasjonsform med elevene. Dette setter videre rammer for relasjoner. Hvordan en lærer er og styrer en klasse, vil i aller høyeste grad påvirke læringsmiljøet (Drugli, 2012, s. 34).

1.2 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven er følgende: *hvorfor er arbeidet med relasjoner i skolen viktig for læring, og hvordan kan lærere arbeide med å utvikle gode relasjoner?*

Spørsmålet består av to spørsmål, men jeg har satt de sammen til ett da de henger sammen som ett tema. I kapittel 6 besvarer jeg derfor spørsmålene som ett. Grunnen til at jeg valgte denne tematikken er fordi jeg, som mye annen teori peker på, anser relasjonskompetanse som noe av den mest grunnleggende kompetansen ved siden av den faglige kompetansen i læreryrket. Arbeid med relasjoner er viktig fordi det er med å skape trivsel og trygghet, og kan samtidig føre til et godt læringsmiljø. «Gode relasjoner til lærere og medelever legger et godt grunnlag for læring i skolen» (Drugli, 2012, s. 87). Som allerede nevnt vil lærerens måte å lede en klasse med sin evne og kompetanse til å etablere gode relasjoner, ha enorm betydning for utfallet av både trivsel, klassemiljø og læringskompetanse hos elevene. På bakgrunn av dette, er temaet med et generelt blikk særdeles viktig og relevant for dagens skolesamfunn.

Når det gjelder eget syn og interesse for temaet, og hvorfor jeg som student og forsker i denne oppgaven har valgt temaet relasjonskompetanse, er det flere grunner til. For det første har jeg naturlig nok selv vært elev i skolen hvor jeg både har opplevd, erfart og kjent på betydningen av ulike relasjoner til lærere og medelever. For det andre har jeg erfart viktigheten av relasjonskompetanse i lærerrollen når jeg som student har deltatt i praksisperiodene. Den siste grunnen for valg av tema, er at jeg arbeider som vikar og til dels fast ansatt ved en skole hvor jeg har egne elevgrupper. Dette har ført til et enda større innblikk i hvilken grad relasjoner er viktige og avgjørende for elevenes arbeid og utvikling. I tillegg ønsker jeg å tilegne meg enda større kunnskap, da jeg selv om ikke lenge skal innta rollen som lærer. Jeg sår ingen tvil om at min så langt erfarte relasjonskompetanse, kan både formes og utvikles til det enda bedre.

1.3 Studiets formål og avgrensning

Formålet med studiet er å undersøke hvordan lærerne arbeider med relasjoner i skolen. Dette spesielt med tanke på relasjonen mellom læreren og eleven, og mellom elevene i klassen. Jeg ønsker å tilegne meg en bedre og dypere forståelse av hva og hvordan relasjonsarbeid foregår i skolen, samt fokuset som ligger rundt dette arbeidet. Gjennom intervju og observasjon har jeg både fått bekreftet, samt tilegnet meg dypere kunnskap og forståelse, når det gjelder på hvilken

måter lærerne utfører relasjonsbygging i praksis. I tillegg har jeg fått et innblikk rundt deres syn og perspektiver på relasjoner. Hovedpoenget var ikke å fokusere på elevene, men riktignok å forske nettopp på lærerne som individer, hva de tenker og hvordan de jobber. Det kan tenkes at det er mye som både vil være interessant og viktig å belyse innenfor denne tematikken. Jeg kunne gjerne tenke meg å ha trukket inn flere momenter som jeg synes er viktig å rette fokus mot i forskningen, slik som mobbing og psykisk helse i skolen. Da forskningsspørsmålet ikke bør være for åpent, har jeg av den grunn valgt å spisse forskningsspørsmålet mot å undersøke og forske på de ulike relasjonene i skolen. Jeg ser på relasjoner som svært viktig, både når det gjelder læring og trivsel. Derfor ønsker jeg med denne oppgaven å belyse nøyaktig hvorfor dette er et tema som bør vektlegges i skolen.

2 Teori

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for relevant teori og forskningslitteratur. Det finnes svært mye teori om temaene relasjonskompetanse og klasseledelse, samt betydningen relasjonsarbeid har for elevens læring. I tillegg finnes det også mye teori som sier noe om hvordan lærere kan jobbe for å etablere og utvikle de gode relasjonene til elevene, og mellom elevene i klassen. Jeg vil derfor belyse flere teorier som peker på viktigheten av relasjoners betydning i skolen. Fokuset skal dermed omhandle relasjoner mellom lærer-elev, elev-elev og mellom skole og hjem. På bakgrunn av mitt forskningsspørsmål og funn fra analysen av det innsamlede datamateriale, vil jeg utdype oppgavens hovedtema, relasjonskompetanse. Deretter skal jeg gjøre rede for relasjoners betydning for elevenes læringsmiljø. Videre skal jeg belyse det som henger nært sammen med relasjonskompetanse, nemlig klasseledelse. Aller først ønsker jeg å definere begrepene relasjoner, lærer-elev relasjoner, elev-elev relasjoner og forholdet mellom skole og hjem.

Kapitlet inneholder videre 9 delkapitler. Hensikten med disse 9 delkapitlene er for å avklare begreper jeg bruker til tolkning og diskusjon.

2.1 Relasjoner

Det er mye forskning som peker på viktigheten av relasjoner i skolen. For mange vil etablering av relasjoner være en av de største motivasjonene for å utdanne seg til læreryrket. Flere studier viser også at relasjoner mellom læreren og eleven er noe av det mest sentrale og viktigste for læringsmiljøet. Dersom lærerne også har et godt forhold til blant annet ledelsen, vil det også spille inn både på motivasjon og trivsel for lærere (Skrøvset, Mausehagen & Slettbakk, 2017, s. 27). Ifølge Lortie (1975) skrev den amerikanske sosiologen Williard Waller i 1932, at det som står høyst i fokus for arbeidet læreren gjør er relasjoner til elever, foreldre, kollegaer og ledere (sitert av Skrøvset, Mausehagen & Slettbakk, 2017, s. 25).

Hva en relasjon er samt dens betydning for læring, kan ifølge Grimen (2008) beskrives som en interaksjon mellom mennesker som har noe felles, hvor viktige faktorer vil være anerkjennelse, tillit og en oppriktig interesse for andre personer. Mausehagen & Kostøl (2010) nevner videre at på grunnlag av at relasjoner dannes i kommunikasjon sammen med et annet menneske, vil det ha sammenheng med undervisning da kommunikasjon er noe som står sentralt innenfor

undervisningen (sitert av Skrøvset, Mausehagen & Slettbakk, 2017, s. 28). På den måten vil relasjoner og undervisning inngå i et samspill. Spurkeland (2011) hevder av relasjonen er noe som gjerne prioriteres i første rekke, før fagkunnskap, og kan egentlig ses på som en bærende kraft (Spurkeland, 2011, s. 47).

Jeg skal videre utype ulike relasjonsformer som relasjoner mellom læreren og eleven, relasjoner mellom elevene og relasjonen som omhandler skolen og hjemmet. Dette i underkapitlene 2.2.2 - 2.2.4.

2.2.2 Lærer-elev relasjoner

Det finnes mye dokumentasjon på at relasjonen mellom elev og lærer står svært sentralt når det gjelder for elevenes motivasjon, lyst for å lære, i tillegg til trivsel og positiv atferd. Bare relasjoner i seg selv vil imidlertid ikke være tilstrekkelig, relasjonen må også bidra til læringsutbytte for elevene (Drugli, 2012, s. 66-67). Det viser seg at dersom læreren sørger for å skape gode og positive relasjoner til elevene, vil elevenes sosiale, så vel som faglige og emosjonelle behov ivaretas. Dermed vil klassemiljøet skape en bedre læringskultur (Drugli, 2012, s. 69). Det viser seg normalt at de yngste elevene har et nærmere forhold og relasjon til lærerne sine enn hva de eldre elevene har, på grunn av større selvstendighet. På en annen side er det flere studier som peker på viktigheten av relasjonene mellom de større elevene og lærerne deres (Drugli, 2012, s. 42). Selv om det trolig vil være slik at relasjoner mellom de eldre elevene og læreren ikke er av samme nivå av nærhet, viser relasjoner seg fremdeles like viktig for ungdom (Drugli, 2012, s. 89). Lærere som jobber med de minste, vil derimot ha et spesielt ansvar for at de skal føle seg likt (Drugli, 2012, s. 60).

Nedenfor vil jeg dele *lærer-elev-relasjoner* i to; *positive* og *negative*:

2.2.2.1 Positive relasjoner

En positiv relasjon mellom læreren og eleven vil blant annet innebære omsorg, åpenhet, støtte, nærhet, samt involvering og respekt for hverandre. Positive relasjoner gir gode forutsetninger for både læring og trivsel i skolen. Anerkjennelse vil også her være en viktig faktor. Fra en lærers side handler anerkjennelse blant annet om likeverd, respekt og tillit i forholdet til eleven.

Anerkjennelse har med andre ord en nær tilknytning når det gjelder læring. Måten læreren prater til elevene har stor innvirkning for hvordan elevene føler seg. Eleven vil også enklere vise anerkjennelse i retur, og med det oppfatte læreren som en god samarbeidspartner. På bakgrunn av dette vil eleven som oftest være mer åpen for lærerens undervisning, og vil dermed tilegne seg mer kunnskap. Tillit er noe som vil oppstå i en positiv relasjon, og læreren bør vise at en bryr seg om elevene, være til stede for dem, støtte og ha tro på dem. Å bli kjent er også en viktig faktor når det gjelder tillit. Læreren kan blant annet utvikle bekjentskap til elevene ved å by på seg selv, eller ved å gjøre noe sammen. Å dra på tur er noe både elever og lærere synes å være en god måte å bli bedre kjent på en rask og hyggelig måte (Drugli, 2012, s. 48-52).

For å bygge tillit i relasjon med eleven, kan læreren også vise anerkjennelse, gi oppmerksomhet, vise rettferdighet, vise interesse, være forutsigbar, kunne ha fortrolige samtaler og være vennlig (Spurkeland, 2011, s. 72-73). Nordahl (2010) peker på at ros står som en avgjørende og et grunnleggende behov for alle. For lærere og elever vil ros i tillegg til oppmuntring, positiv respons og støtte være svært viktig (sitert av Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017, s. 29). Ros blir ofte omtalt av praktikere og forskere som det mest kraftigste virkemiddelet innenfor pedagogikken. Samtidig bør en være oppmerksom når det gjelder bruk av ros. Det tyder nemlig på at den kan være uten effekt dersom den overdrives. Elever legger merke til om læreren bruker ros og anerkjennelse på feil måte, som for eksempel for å få kontroll over en klasse. Det er heller ikke alle elever som stiller seg åpen for ros (Ogden, 2012, s. 49-50). Lærere oppfordres gjerne til å gi positiv respons på ting elever både gjør og prøver å gjøre, som kan føre til at elevene føler at læreren setter pris på dem (Drugli, 2012, s. 107-108).

Nedenfor viser jeg til to sitater fra en intervju-undersøkelse ved RBUP, NTNU, hvor lærere og elever uttalte deres syn på gode relasjoner mellom lærer og elev:

«Det må være god kontakt, der vi lærere viser en godhet overfor elevene. Og så må det være tillit til stede, slik at elevene blir trygge på oss som voksenpersoner», lærer i 6. Klasse.

«Når læreren er snill mot elevene. Og interessert i det du har å si, ikke bare nikker med hodet. Snill og bryr seg om elevene», elev 3. Klasse.

(Drugli, 2012, s. 48 og 49).

2.2.2.2 Negative relasjoner

Når det gjelder negative relasjoner mellom lærer og elev, vil faktorer som trass, sinne, engstelse, kritikk og mistillit mellom lærer og elev være fremtredende. Det som er faren med negative relasjoner, er at læreren ofte vil fremstå negativ i møte med eleven, i tillegg til å gi mest av sin oppmerksomhet på elevenes uønskede eller negative atferd. Det vil også være enklere for læreren å bruke mye makt og kontroll ved å kommandere fremfor å benytte seg av høflige og vennlige måter å prate på. Årsaken for det vil være lærerens opplevelse som å måtte se til at eleven ikke gjør noe den ikke skal. Fra elevens side vil slike opplevelser bidra til en enda mer negativ relasjon, og følelsen av at læreren ikke ønsker eleven godt. Dermed kan eleven vise både sinne og opptre lite samarbeidsvillig. Lærere som jobber sammen med de minste, vil spesielt ha et ansvar til å sørge for at elevene føler seg likt (Drugli, 2012, s. 57-60).

Det vil også være skoleledelsens tilrettelegging som skal sørge for at lærerne opptre respektfullt ovenfor sine elever, og samtidig vil påta seg ansvar for å rette opp i eventuelle negative relasjoner (Drugli, 2012, s. 34). Det viser seg nærmest umulig å ha lærelyst dersom eleven kjenner på avvisning eller at stemningen er negativt ladet (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 23-24). Elever som har det sosialt eller emosjonelt vanskelig, kan det bli utfordrende når det gjelder å rette fokus på læringen som foregår. Barn som har det vanskelig hjemme eller på skolen, som ikke har gode relasjoner til hverken lærere eller medelever, vil ha vansker med å bruke energi på læring, da det oppstår mange andre tanker som tar vekk fokuset. Innen en studie Drugli og hennes kollega gjennomførte, var elevene tydelige når de mente at de lærerne som de tilegnet seg mest kunnskap fra, var lærere som både brydde seg og viste elevene at de likte dem (Drugli, 2012, s. 69-70).

Fra en intervju-undersøkelse om negative relasjoner:

«Det blir negative relasjoner hvis lærere avviser eleven, eller hvis man er lei og oppgitt. Hvis man har havnet i det sporet at det blir mye kjefting. Og hvis man ikke greier å få ordentlig kontakt med eleven», lærer i 3. Klasse.

Elever om relasjoner mellom lærer og elev:

«Det er veldig, veldig viktig at lærerne og elevene har et godt forhold. Hvis ikke kan elevene bli redde og ikke ville gå på skolen, og sånt. Det kan være ekkelt å komme på skolen hvis man ikke kjenner læreren sin så godt. Lærerne må ta veldig godt vare på ungene», elever i 3. Klasse.

(Drugli, 2012, s. 57 og 61).

2.2.3 Elev-elev-relasjoner

Relasjonsfokuset i skolen vil ikke bare dreie seg om den som eksisterer mellom læreren og elevene, men også i aller høyeste grad den som finnes elevene imellom. Det vil være en forutsetning for elevene at de får den opplæringen og veiledningen som lærer de å takle relasjoner til andre barn og medelever. Skolen er en læringsarena, og i tillegg et sted for barn til å bli sosialt aksepterte, og få seg venner. For elevene vil både selvbilde og egen utvikling være sentrale faktorer i møte med relasjoner i skolen. Ifølge Nordahl (2008) vil relasjonene blant elevene i klassen, dersom de er positive, føre til både trivsel, læringsmiljø og motivasjon for læring. Det vil også være slik at relasjonene mellom elevene vil avhenge av det generelle læringsmiljøet i klassen (sitert av Spurkeland, 2011, s. 50). Det finnes riktignok forskning som peker på at lærer-elev relasjonen kan ha en innvirkning på relasjonen mellom elevene. I tillegg vil de elevene som føler seg likt av både lærer og medelever, oppleve trygghet som igjen vil føre til mer aktivitet (Drugli, 2012, s. 86-87). Hughes og Chen (2011) viser til en nyere studie i forbindelse med 2., 3. Og 4. Klassinger som hadde gjensidige positive innvirkninger på kvaliteten av relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev gjennom de tre første årene på skolen. Barna som tilegnet seg positiv oppmerksomhet fra lærerne sine, var mer aktive i undervisningen, samt bedre likt av medelevene (sitert av Drugli, 2012, s. 87).

2.2.4 Skole-hjem

Opplæringsloven sier at skolen har et ansvar om å etablere et samarbeid mellom hjem og skole. Et slikt samarbeid vil være en stor påvirkningsfaktor når det gjelder elevenes sosiale og faglige utvikling. Foreldrene eller de foresatte kan gjennom å støtte opp om barnas lekser og ved et godt samarbeid med lærerne, ha en positiv effekt på elevenes utvikling og motivasjon (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 202). Det er en nødvendighet at hjemmet viser interesse, oppmuntrer, roser, hjelper med lekser og snakker om viktigheten av skolen med et positivt fokus, da det vil ha innvirkning på læringsutbytte til elevene (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 204). Noe som indikerer et godt samarbeid, er at lærere og foreldre/foresatte har gode relasjoner (Nordahl, 2007, s. 80). Det vil også handle om på hvilken måte læreren som person

klarer å danne gode relasjoner til hjemmet. Foreldre og foresatte har med seg egne sett med erfaringer i møte med skolen, og vil derfor også ha kompetanse om skolen. Når foreldre/foresatte uttrykker seg i positivitet omkring skolen og læreren på hjemmebane, vil læringsmiljøet for barna deres kunne utvikles (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017, s. 86). Dersom foreldre opplever at læreren liker og er glad i deres barn, vil relasjonen mellom skole og hjem være god og verdifull. Dersom læreren opptrer kald vil relasjonen riktignok ikke være av samme kvalitet (Spurkeland, 2012, s. 172).

2.3 Relasjonskompetanse

I Meld.St.nr.11 nevnes det at både enkeltstudier og kunnskapsoversikt viser til lærerens kompetanse til fagformidling, samt å etablere relasjoner til elevene og deres evne til å lede undervisningen, vil virke læringsfremmende. Dansk Clearinghouse peker på tre kompetanser som er betydningsfulle for elevenes læring, i tillegg til de faglige, der de trekker frem relasjonskompetanse til å være av stor betydning for læringen (St.Meld.11, 2008-2009, s. 47-48):

Kunnskapsdepartementet har fått dokumentert (Nordenbo mfl., 2008) at lærerens relasjonskompetanse kommer på topp tre av helt sentrale kompetanser for å lykkes med læring hos elevene.

Likevel er det et svært få antall lærere som mener at relasjonskompetanse er noe som viser seg fremtredende i lærerutdanningen (sitert av Spurkeland, 2012, s. 203).

Relasjonskompetanse inneholder flere faktorer som er noe av det viktigste en vil ha med seg i møte med mennesker (Spurkeland, 2011, s. 63). Ifølge Spurkeland (2005) er de ulike faktorene som inngår i begrepet relasjonskompetanse evner, ferdigheter, kunnskaper og holdninger, som både etablerer, vedlikeholder, utvikler og reparer relasjoner som finnes mellom mennesker (sitert av Spurkeland, 2011, s. 63). Relasjonskompetanse er riktignok ikke noe undervisningsmål i følge læreplanene, men det nevnes at det på lengre sikt er noe som vil kunne få en plass i læreplanmålene i skolen (Spurkeland, 2011, s. 63). Det kan derfor tenkes at dette vil være en mulig årsak til at lærere savner relasjonskompetanse gjennom lærerutdanningen.

Ifølge Drugli (2012) ser hun relasjonskompetanse som noe læreren gjennom hele karrieren er nødt å forholde seg til, som kan ha utvikling blant annet gjennom refleksjoner, veiledning,

kunnskap og økt innsikt (Drugli, 2012, s. 47). Dette i tillegg til å vise og opptre respektfullt ovenfor eleven, og samtidig evne å se hver enkelt elev som en selvstendig aktør (Drugli, 2012, s. 45). I en lærers hverdag vil fokuset først og fremst ligge på relasjonsbygging mellom seg som leder og eleven, og deretter føre byggingen videre til klassen som helhet (Spurkeland, 2011, s. 64). Det er også viktig at læreren evner å ha samtaler med elevene på tomannshånd, da dette anses som det sterkeste måten for relasjonsbygging (Spurkeland, 2011, s. 207).

Juul og Jenssens (2002) definisjon av relasjonskompetanse vil være den evnen læreren har til å kunne tilpasse egen atferd i møte med elevene, og samtidig evne å se hver enkelt elev på deres premisser. En annen faktor de også mener er sentral, er viktigheten av hvem i relasjonen som står for det fulle og hele ansvaret av relasjonens kvalitet, nemlig læreren (sitert av Drugli, 2012, s. 45). Når dette er nevnt, må læreren dersom det befinner seg negative relasjoner i forhold mellom lærer og elev, også gjøre eventuelle endringstiltak. Det som derimot kan føles utfordrende for flere lærere, er forståelsen av at det er de som ledere sitt fulle ansvar å sørge for at relasjonen holder mål (Drugli, 2012, s. 46).

Jeg har så langt vært inne på noen definisjoner av relasjonskompetanse. Det som også er relevant i tilknytning av relasjonskompetanse er *relasjonspedagogikk*. Denne pedagogikken dreier seg om kvaliteten på relasjonen mellom læreren og eleven. Den baserer seg på hvilken måte læreren benytter både holdninger, ferdigheter og evner i kontakt og formidling med elevene. Når det igjen handler om relasjonskompetanse, kan elevenes læringsresultat avhenge av lærerens kompetanse til å takle disse relasjonene. Det er viktig å peke på at relasjonskompetanse også dreier seg om å trene eller veilede elevene i hvordan å utvikle vennskap og relasjoner. Det betyr at det er lærerens oppgave å skape de sosiale relasjonene mellom elevene i klassen (Spurkeland, 2011, s. 36). Relasjonspedagogikk kan også belyse det som ligger til grunn for å skape en relasjon før faget. Dersom eleven føler at læreren forstår eleven og dens bakgrunn, er det større sjanser for læreren til å nå inn til eleven (Spurkeland, 2012, s. 31).

2.4 Viktige forutsetninger innen relasjonskompetanse

Drugli og Nordahl (2013) peker også på hva som er viktig innenfor relasjonskompetanse. Det vil for noen lærere falle seg naturlig å skape gode relasjoner til sine elever, hvor andre derimot vil ha større utfordringer med nettopp dette. Det vil heldigvis være mulig for lærere å arbeide

med å utvikle egen relasjonskompetanse, i tillegg til å kunne reparere eventuelle negative relasjoner til elever. Det vil alltid være den voksnes ansvar for kvaliteten av relasjonen, og samtidig vil en viktig pekepinn være at eleven ikke skal bli beskyldt for en dårlig relasjon, selv på bakgrunn av negativ oppførsel (Drugli og Nordahl i Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 90).

Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) mener at noe som inngår i en god relasjon mellom eleven og læreren er gjennom tilpasset respons. Dette er en nødvendighet med tanke på elevens selvfølelse. Den skal føle seg respektert og kjenne på at læreren tar dem på alvor, og oppriktig bryr seg. Det som kan benyttes av ulike responser er blant annet anerkjennelse, bruke elevens navn, blikk-kontakt og bruk av humor (sitert av Drugli, 2012, s. 53).

Ifølge Pianta mfl. (2002) er det flere faktorer som har positive innvirkninger av relasjonskvaliteten mellom læreren og eleven. Å ha sensitivitet ovenfor eleven vil si å kunne forstå hvordan eleven uttrykker seg, og hva den trenger. Dette vil imidlertid være viktig for nærheten i relasjonen. En annen viktig faktor er lærerens evne til å tilpasse responsen som gis til elevene. For at elevene skal få følelsen av at læreren oppriktig bryr seg, er det en nødvendighet at læreren utstråler både varme, omsorg og aksepterer elevenes meninger, samt følelser (sitert av Drugli og Nordahl i Manger et al., 2013, s. 91). En annen viktig ting er det synet læreren har på mennesker og elever, som viser seg å være en av inngangsportene til kontakt. Det handler om å like elevene akkurat som de er (Spurkeland, 2011, s. 204).

Videre hevder Pianta mfl. (2002) læreren som voksen leder er nødt for å styre sin negative atferd, både for å oppnå trygghet for elevene, samt respekt. Det forventes altså at læreren skal opptre som et godt forbilde, og en trygg og stabil rollemodell for barna. Grensesetting og struktur i klasserommet er også en viktig faktor når det gjelder kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. En god struktur med gode beskjeder, regler, rutiner, overganger fra aktiviteter og ferdigheter i forbindelse med problemløsning er viktig at læreren innehar (sitert av Drugli og Nordahl i Manger et al., 2013, s. 91-92). Overraskende nok viser temaet om relasjonskvalitet seg å være noe som ikke ofte er å finne i samtaler verken mellom lærer og elev, mellom lærerne eller mellom skole og hjem (Drugli og Nordahl i Manger et al., 2013, 93).

2.5 Dimensjoner innenfor relasjonskompetanse

Spurkeland (2011) viser til 14 ulike dimensjoner innen relasjonskompetanse. Han hevder relasjonskompetanse omhandler evner, holdninger og ferdigheter som kan bindes sammen, som også befinner seg innen alle de ulike dimensjonene. Nedenfor gis en kort redegjørelse av dimensjonene og hva de inneholder:

1. Menneskeorientering: denne dimensjonen dreier seg om interesse for mennesket samt en særlig interesse for den enkelte, i tillegg til kunnskap om mennesker og menneskesyn.
2. Tillit: tillit handler om evner, holdninger samt ferdigheter som er nødvendig for å bygge tillitt.
3. Dialog individ: dialog omhandler kunsten å samtale. Hvordan å gjennomføre de gode samtalene.
4. Tilbakemelding: de ferdighetene, holdningene og evnene til å motta tilbakemeldinger.
5. Dialog i gruppe: holdninger, ferdigheter og evner til å føre en dialog i gruppe.
6. Relasjonsbygging: dreier seg om nettverksarbeid, altså å kunne bygge relasjoner.
7. Synlighet: handler om å vise seg synlig på arbeidsplassen.
8. Utvikling: de ferdigheter, holdninger og evner til å utvikle andre.
9. Kreativitet: det å kunne føre en kreativ prosess.
10. Konflikthåndtering: evnene til å håndtere konflikter.
11. Emosjonell modenhet: å kunne vise empati og emosjonell modenhet så vel som emosjonell intelligens.
12. Humor: å bruke egne holdninger, ferdigheter og evner til å benytte humor.
13. Prestasjonshjelp: belager seg på å gjøre andre gode.
14. Resultatorientering: de ferdigheter, evner og holdninger til å danne resultater.

(Spurkeland, 2011, s. 66).

2.6 Relasjoner og læringsmiljø

Hattie (2009) forklarer læringsmiljø som ulike faktorer som befinner seg i det miljøet en oppholder seg i, både i klassen og på skolen (sitert av Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ifølge Nordenbo mfl. (2008) ble det gjennomført en undersøkelse av Dansk Clearinghouse i 2008, som viste betydningen relasjoner har for læring. Undersøkelsen fastslo at det som har aller størst betydning for elevenes læring, er i hvilken grad læreren klarer å danne relasjoner til samtlige elever i klassen. I tillegg vil lærerens faglige kompetanse, og det å kunne lede en klasse være en stor faktor for læringen (sitert av Manger og Lillejord i Manger et al., 2013, s. 76). Nordenbo mfl. (2008) konkluderer også etter en gjennomføring av ikke mindre enn 70 studier hva som kjennetegner en lærers opptreden i forhold til læring. Rapporten viser blant annet at dersom relasjonen mellom læreren og eleven skal ha en læringsfremmende effekt, er blant annet respekt, interesse, toleranse og empati for sine elever viktige momenter (sitert av Drugli, 2012, s. 67-68). Undersøkelsen viser at det tydelig ligger flere faktorer til grunn for et godt læringsmiljø.

Læreren må respektere at elevene lærer ulikt og samtidig evner å se læringspotensialet hos samtlige elever. Elevenes engasjement er en forutsetning for deres faglige utvikling. Positive relasjoner til lærerne vil blant annet kunne føre til engasjement for fag og læring hos elevene. Dersom relasjonene er positive, vil elevene også ha positive forventninger i møte med skolen, og samtidig gjøre det godt faglig (Drugli og Nordahl i Manger et al., 2013, s. 76-77). De gode relasjonene vil ikke bare føre til gode læringsresultater, men også resultere i god trivsel, mestringfølelse og god disiplin. Verdsetting er noe mennesker trenger å oppleve i samspill med andre. Det er viktig at elevene får opplevelsen av å være viktig og bety noe. Derfor er det nødvendig at læreren beriker hver enkelt elev med positiv oppmerksomhet (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 10-11).

2.7 Relasjoner og undervisning

Relasjoner vil bygges samtidig som lærerne underviser en klasse. Det vil altså handle om hvordan læreren velger å legge til rette for arbeidet, og i tillegg til hvordan læreren kommuniserer med elevene. Dette kan foregå gjennom forskjellige aktiviteter, oppfølging av arbeid og i klasseromsdialoger. For å kunne skape god læring for elevene, er det viktig at

læreren evner gode måter å organisere klassen, skaper en støttende form for undervisning og viser en emosjonell nærhet. Konstruktive tilbakemeldinger gjennom anerkjennelse, så vel som kunnskapsformidling i sammenheng med dialog, vil være godt egnet for å arbeid med relasjoner som er læringsfremmende (Helstad & Øiestad, 2017, s. 47). Det som eventuelt kan gjøres for å styrke klassemiljøet og relasjonene er å ta i bruk ulike øvelser (Helstad & Øiestad, 2017, s. 44-45).

Miljøløftet er en veileder for lærere i å skape trivsel og trygghet i skolen, for å kunne legge til rette for faglig og sosial utvikling. Hovedfokuset innen miljøløftet er å jobbe for et godt og styrkende klassemiljø, hvor læreren kan tilrettelegge for planlegging og gjennomføring i forhold til en relasjonsfremkallende undervisningsmåte (Lindahl, 2007, s. 7). Det vektlegges også innenfor miljøløftet viktigheten av å kunne ha det hyggelig i skolen. Når elevene har det fint og trives, vil de selv utstråle en hyggelig tone og derfor kunne opptre mer samarbeidsfulle i møte med lærere og medelever. Lek, sang, dans, rollespill og drama er aktiviteter som anvendes i miljøløftet. Gjennom disse aktivitetene kan elevene lære å samarbeide og vise hverandre tillit og respekt. Når elevene får gjøre noe gøy sammen som skaper latter, glede og engasjement, vil elevene lettere etablere kontakt og bekjentskap. Når elevene skaper gode og nære relasjoner, vil det føre til trygghet. Samtidig kan bruk av drama i undervisningen utvikle motivasjon og et positivt engasjement i klassen. Det handler om et positivt fokus (Lindahl, 2007, s. 65-68).

2.8 Kommunikasjon og samarbeid

Kommunikasjon vil være et viktig verktøy i arbeid med mennesker. Kommunikasjon dreier seg om en form for samarbeid, altså hvordan lærere og elever skaper noe sammen. Når mennesker kommuniserer, vil relasjoner både oppstå og holdes ved like. Dette betyr altså at relasjoner er noe som både kan utvikles, dannes, opprettholdes eller svekkes i undervisningssammenheng. Å arbeide med relasjoner er altså nødvendigvis ikke noe som skjer atskilt fra undervisningen (Skrøvset, Mausestagen & Slettback, 2017, s. 29). Säljö (2001) viser til Vygotskij og hans læringsteori: «Innenfor sosiokulturell læringsteori er språket det viktigste redskapet for læring og utvikling. Vygotskij (1986-1934) mente at all tenkning og intellektuell utvikling har sitt utgangspunkt i sosial aktivitet». På bakgrunn av dette vil det sosiale samspillet resultere i både læring og utvikling (sikkert av Skrøvset, Mausestagen & Slettback, 2017, s. 29).

Watson og Battistichs (2006) gir en idealbeskrivelse av at læringsmiljø skjer på bakgrunn av den sosiale fellesskapstanken. De hevder det er viktig og avgjørende med skoler som jobber for fellesskapet. Ikke bare vil samarbeidslæring kunne være læringsfremmende, men samtidig kan det utjevne blant annet sosiale forskjeller og rasisme. De peker også på forskning som viser at flesteparten av elevene i skolen har positive utfall av skoler som står for fellesskapstanken (sitert av Ogden, 2012, s. 120-121).

Sosial kompetanse er et begrep som kan knyttes sammen med kommunikasjon og samarbeid. Nordahl (2000) definerer sosial kompetanse som de kunnskapene, holdningene og ferdighetene et menneske har i møte med relasjoner til andre mennesker, og i sosiale miljøer. Denne kompetansen kommer gjerne til uttrykk gjennom ulike handlinger (sitert av Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 47-48). Spurkeland (2011) fremhever at det vil oppstå gode relasjoner dersom elevene hjelper hverandre og samarbeider. Når de får ta del i undervisningen, vil det også hjelpe for deres egne utvikling (Spurkeland, 2011, s. 183)

2.9 Klasseledelse

Ifølge Meld. St. 22 (2010-2011) befinner det seg i norsk forskningslitteratur og i styringsdokumenter som omhandler klasseledelse, tre perspektiver på ledelse i klasserommet: strukturperspektivet, kulturperspektivet og læringsperspektivet. Læringsperspektivet er det som kommer svakest ut i utviklingen, mens strukturperspektivet dominerer (sitert av Helstad & Øiestad, 2017, s. 77). For å utdype læringsperspektivet vil læreren ifølge Hoel (2014) undervise i fag, samt utøve klasseledelse på samme tid som det kan integreres med ulike former for læringsaktiviteter. Elevenes læringsarbeid avhenger av hvordan læreren benytter sine lederkunnskaper, både positivt og negativt. Som leder bør læreren beherske og skaffe seg en oversikt over fellesskapet i klassen, både sosialt og faglig, i tillegg til å kunne se enkelteleven (sitert av Helstad & Øiestad, 2017, s. 79).

Ifølge Haug (2003) og Klette (2013) finnes det studier gjort i norske klasserom som peker på hvordan gode klasseledere handler. De som utøver god klasseledelse gir blant annet god veiledning og tilbakemelding underveis, justerer grensene, viser og utstråler omsorg og interesse for elevene og læringen deres. I tillegg evner de å se den enkelte elev samt klassen som helhet (sitert av Helstad & Øiestad, 2017, s. 90). Aarts (2006), Bergkastet, Dahl & Hansen (2010), Elias & Scwab (2006), Nordahl (2009) og Webster-Stratton (2005) peker på ved å skape

en positiv atferd blant elevene, samtidig som en god struktur i skolehverdagen, kan læreren gjøre ved blant annet å håndhelse i døra, samt ha blikk-kontakt med elevene. I tillegg vil det å bruke navn forsterke relasjonen (sitert av Drugli, 2012, s. 102).

Det er mye erfaringsbasert litteratur om klasseledelse som publiseres. Når det derimot gjelder forskningen på dette området, har den både vært, og er fremdeles begrenset. Av den grunn vil det vise seg nødvendig med ny og oppdatert kunnskap på grunnlag av studier og forskning. Samtidig har forskningen på feltet ført til relevant og verdifull kunnskap om det som er påvirkningsfaktorer for elevenes atferd og prestasjoner (Ogden, 2012, s. 140). Også Drugli (2012) hevder at oppdatert kunnskap om relasjonskvalitet, og på hvilken måte læreren kan endre negative relasjoner er noe alle lærere, så vel som lærerstudenter bør ha (Drugli, 2012, s. 114). En motsetning av dette er at til tross for læreres erfaringer og tilgang til kunnskaper om hvordan god klasseledelse kan utføres gjennom blant annet kurs, litteratur og undervisning, vil ifølge Joyce og Showers (2002) og Simonsen et al. (2008) det sannsynligvis ikke føre til at lærerne endrer sin måte å lede klassen (sitert av Ogden, 2012, s. 143).

Viktige faktorer innen klasseledelse er relasjoner, fag og struktur. Noen lærere som klasseledere vektlegger kun det faglige i egen undervisning, andre lærere legger vekt på regler og rutiner mens andre igjen vektlegger ulike verdier innen sosiale relasjoner sånn som empati, ansvar, vennlighet og respekt. Selv om klasseledelse utføres ulikt, vil lærerne som oftest ha samme hensikt når det gjelder å skape gode forhold for et godt læringsmiljø (Ogden, 2012, s. 18). De ulike vektleggingene kan imidlertid knyttes direkte til disse ulike definisjonene av klasseledelse: Evertson og Weinstein (2006) definerer det slik: «Klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring». Kunter, Baumert og Köller (2007) har derimot en annen definisjon: «Klasseledelse kan defineres som det lærere gjør for å sikre god orden og utnyttelse av tiden i timene» (sitert av Ogden, 2012, s. 16-17). Ifølge Drugli (2012) handler klasseledelse om å bruke metoder for å fremme motivasjon, positiv atferd, samarbeidsvilje og ro (Drugli, 2012, s. 36).

Jones (2006) peker på gjennom analyser av lærerstudenters utdanningstilbud i en rekke land at klasseledelse er et tema som er lite prioritert og vektlagt (sitert av Ogden, 2012, s. 141-142). Det kan imidlertid stilles spørsmål hvorfor både klasseledelse og relasjonskompetanse er noe som er mindre prioritert, når all forskning viser hvor avgjørende det er for både læring og trivsel i skolen. Sammenlignet med tidligere er det tydelig at relasjonsfokuset er noe som har blitt løftet frem med tiden. Det vil antakelig være som Spurkeland (2011) sier, referert til i delkapittel

2.3, at selv om ikke relasjonskompetanse er et undervisningsmål, vil det mest sannsynlig vise seg i læreplanmålene på lengre sikt.

3 Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de forskningsmetoder jeg har benyttet i innsamling av data til mitt forskningsprosjekt. Kapitlet inneholder 8 delkapitler hvor jeg innledningsvis vil starte med en beskrivelse av studien der jeg plasserer problemstillingen vitenskapsteoretisk, og gjør rede for valg av forskningsdesign. Deretter begrunner jeg hvilke tilnærminger som egner seg i tilknytning av designet, hvor jeg videre begrunner utvalg og utdyper hvilke måter jeg har benyttet for innsamling av empiri. Jeg skal gi en kort beskrivelse av utforming av intervju- og observasjonsguide, og si noe om tilgangen til informanter. Videre gis en beskrivelse av gjennomføringen av prosjektet på begge skolene, og til slutt gjøres rede for analyseprosessen.

3.1 Beskrivelse av studien

Temaet for studien er relasjonskompetanse i skolen. Fokuset ligger på hva og hvordan lærerne arbeider med relasjonsbygging mellom seg og elevene, og mellom elevene. Studiet omhandler relasjonskompetanse og klasseledelse, og på hvilke måter læreren vektlegger og legger til rette for å styrke klassemiljøet. Mitt spørsmål er som følgende: *Hvorfor er arbeidet med relasjoner i skolen viktig for læring, og hvordan kan lærere arbeide med å utvikle gode relasjoner?* Datagrunnlaget mitt består av observasjon og intervju sammen med tre lærere fra to ulike barneskoler. Jeg observerte én lærer gjennom en skoledag på den første skolen (skole A), etterfulgt av et fokusgruppeintervju med samme lærer og en til lærer (lærer 1 og lærer 2). Den andre skolen (skole B), fulgte jeg én lærer og holdt et individuelt intervju med samme lærer, etter en dag med observasjon (lærer 3). Selve gjennomføringen kommer jeg nærmere inn på i delkapittel 3.7.

3.2 Kvalitativ metode og konstruktivistisk vitenskapsteori

Innenfor en kvalitativ studie har forskeren ifølge Merriam (2002) og Patton (2002) gjerne som mål å forstå og belyse menneskers meninger med tanke på egne erfaringer. Meningen bak denne metoden er at deltakernes perspektiv skal løftes frem (sitert av Postholm, 2010, s. 34). Denne metoden er gjerne ute etter å legge vekt på betydning, i tillegg til å gå i dybden. Det som også kjennetegner den kvalitative tilnærmingen, er at forskeren ønsker å oppnå en forståelse av et

sosialt fenomen, gjennom blant annet observasjon eller intervju, men også ved visuelle uttrykksformer eller analyse av tekster (Thagaard, 2013, s. 17). På bakgrunn av dette vil mitt forskningsspørsmål utgjøre en kvalitativ studie. Min ambisjon som forsker er at jeg skal fokusere på lærernes perspektiv når det gjelder relasjonsarbeid mellom eleven og seg som leder, og mellom elevene i klassen.

Postholm (2010) hevder at tradisjonell kvalitativ forskning gjennomføres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010, s. 33). Min undersøkelse befinner seg innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigmet og kvalitativ metode. Denne type forskning innebærer også at både kunnskap og forståelse skapes i sosiale interaksjoner (Postholm, 2010, s. 23). Innenfor konstruktivismen er kunnskap i stadig endring og fornyelse. Denne vitenskapsteorien, eller paradigmet, kan ses på som en brobygger mellom mennesker som personer handler og oppholder seg i (Postholm, 2010, s. 21-22).

3.3.1 Casestudie

Forskningsdesignet for studien virker å basere seg på et *casedesign*, eller en *casestudie*. En slik studie innebærer i hovedsak å studere det som er spesifikt, og kan kjennetegnes ved at en samler informasjon fra noen caser eller enheter gjennom en lengre eller kortere periode. Det som er vanlig innen en casestudie er imidlertid å gi en nøye og detaljert beskrivelse av det som forskes på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 109-110). En case kan for å nevne noe være; et program, et sammensatt system eller et individ. Måter som er vanlig å benytte under innsamling av datamateriale er blant annet intervju og observasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 114).

Utvalget mitt består av tre lærere som til sammen danner to caser. Grunnen til at det utgjør to caser er fordi lærerne befinner seg innenfor to ulike skoler, derav to caser. Det vil heller ikke være av betydning at lærerne er fra forskjellige skoler, da jeg ikke har sett etter sammenligninger mellom lærerne, men derimot bygger sammen data fra begge casene for å gi svar på forskningsspørsmålet, som en tverrgående konklusjon. Nedenfor gir jeg en beskrivelse av studiens tilnærming.

3.3.2 Hermeneutisk tilnærming

Forskningsspørsmålet: *hvorfor er arbeidet med relasjoner i skolen viktig for læring, og hvordan kan lærere arbeide med å utvikle gode relasjoner?* virker å henge sammen med den *hermeneutiske* tilnærmingen. Hermeneutikken innebærer tolkning av fenomener, hvor det ikke eksisterer en egentlig sannhet, og vil av den grunn kunne tolkes på ulike måter og nivåer. Innen denne tilnærmingen kan en tolke menneskers handlinger, erfaringer eller ulike tekster (Nilssen, 2012, s. 72). Ifølge Dilthey (1969) vil det gjennom analyse ligge et mål om å skape mening i teksten (sitert av Postholm, 2010, s. 19-20).

Målet mitt med studien var å tilegne meg lærernes erfaringer omkring læring og relasjonsarbeid. Forskningsspørsmålet vil slik jeg ser det, derfor være rent hermeneutisk. På bakgrunn av dette uttrykker lærerne likevel egne opplevelser, tanker og syn rundt temaet som på sin side kan knyttes til den *fenomenologiske* tilnærmingen, som omhandler beskrivelser av hvordan et fenomen forstår verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). At lærerne kommer med egne opplevelser handler blant annet om hvordan intervjuguiden er utformet. Guiden inneholder spørsmål som omhandler lærernes syn og tanker tilknyttet temaet. Da selve forskningsspørsmålet *ikke* etterspør hva lærere opplever, føler eller mener, vil studien derfor ikke være en fenomenologisk tilnærming. Derimot vil studien tendere mot fenomenologi, eller en delvis fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, på grunn av at lærerne snakker om egne relasjoner. På den måten går jeg innom deres livsverden, noe jeg ser nødvendig for å finne svar på forskningsspørsmålet, til tross for at deres livsverden ikke er en del av forskningsspørsmålet i seg selv.

3.3 Utvalg

Fordelen ved å velge et lavt antall personer til intervju som i mitt tilfelle består av tre deltakere, er at forskeren enklere kan finne en felles essens som blir sett på som kjernen eller fellesnevneren i deltakernes opplevelse (Postholm, 2010, s. 43). Intervjuundersøkelser fra nyere tider viser generelt at det med fordel vil være bedre å benytte seg av færre antall intervjuer i forskningen, og heller rette tidsbruken på analyse av intervjuene som fører til mer grundige tolkninger av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148-149).

Grunnen til at jeg så det tilstrekkelig å intervju tilsammen tre lærere, var fordi det ikke skulle bli for mange synspunkter og meninger å forholde seg til, jeg var ute etter kjernen av lærernes erfaringer. På samme tid var jeg opptatt av å etablere et trygt og nært forhold på relativt kort tid til lærerne jeg skulle samtale med, fordi det kanskje ville avgjøre en hel del for utfallet av intervjuene. I tillegg ville opplevelsen av intervjuet trolig føles mer behagelig både for lærerne som informanter og meg som forsker, dersom vi hadde en god tone, noe jeg følte vi hadde. Formålet har ikke vært å finne svar på hvordan store grupper av lærere arbeider med relasjoner, men interessen lå til rette for hvordan nettopp disse kompetente og erfarne lærerne vektla dette i sitt arbeid.

I kvalitativ forskning er det vanlig at utvalget av deltakere blir gjort strategisk (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg gjorde et strategisk utvalg når det gjaldt valg av informanter. Dette betyr at jeg valgte de informantene som var kvalifiserte og hadde nok kunnskap om temaet av studien, som trolig ville komme med et godt datamateriale til min oppgave. I mitt tilfelle valgte jeg nettopp lærere med lang erfaring med relasjonsarbeid i skolen. Når det gjelder lærernes varighet i yrket og klassetrinnet de jobber på, har lærer 1 jobbet 12 år i skolen og er kontaktlærer på 5.trinn, lærer 2 i 15 år og er kontaktlærer på 3.trinn og lærer 3 i 20 år og er kontaktlærer på 4.trinn. De befinner seg altså både på små- og mellomtrinnet.

3.4 Observasjon og intervju

I følgende delkapittel skal jeg presentere to ulike strategier jeg benyttet for å samle inn datamateriale til oppgaven. Når det gjelder valg av metode, er det med fordel å se hvilke som er hensiktsmessige å bruke for å gjennomføre forskningen i forhold til forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013, s. 58). I studien jeg skulle gjennomføre, vurderte jeg det mest hensiktsmessig å benytte observasjon og intervju for å finne svar på forskningsspørsmålet: *hvorfor er arbeidet med relasjoner i skolen viktig for læring, og hvordan kan lærere arbeide med å utvikle gode relasjoner?* Benytter en observasjon i forskningen, kan en observere og skaffe seg informasjon over deltakernes dagligliv i praksis, og vil samtidig kunne gi informasjon over hvordan deltakerne opptrer i sine omgivelser. I tillegg kan en se hvordan de forholder seg til hverandre. Å benytte intervju som metode vil være gunstig da denne metodeformen innebærer hvordan deltakerne både forstår og opplever egne omgivelser, og seg selv (Thagaard, 2013, s. 58).

3.4.1 Observasjon

Observasjon er en svært vanlig strategi for innsamling av datamateriale, og blir i tillegg mest benyttet sammen med andre datainnsamlingsstrategier (Postholm, 2010, s. 56). Den er også en mye brukt strategi innen blant annet casestudier (Postholm, 2010, s. 58). Når en benytter seg av observasjon vil en kunne tilegne seg informasjon om praksisen i hverdagslige handlinger, i tillegg til hvilke måter deltakerne opptrer (Thagaard, 2013, s. 58). Forskeren eller observatøren kan i felten observere de ulike relasjonene deltakerne har til menneskene rundt, og samtidig få et innblikk i det som skjer (Thagaard, 2013, s. 71). Det vil også være en sammenheng mellom det forskeren observerer og den teorien forskeren både leser eller har lest. Gjennom observasjon vil den som forsker utvikle større forståelse og mer teoretisk kunnskap. På den måten vil blant annet teori kunne være til hjelp for å forstå det som skal observeres (Postholm, 2010, s. 56). Den som forsker har gjerne med seg et sett av antakelser. Den forforståelsen forskeren har, kan uheldig nok påvirke observasjonene. På en annen side vil teorien og forforståelsen kunne dras nytte av, ved at forskeren på bakgrunn av teori vil inneha en større forståelse av det som observeres (Postholm, 2010, s. 57).

Grunnen til at jeg valgte nettopp observasjon for datainnsamling, var fordi jeg både var opptatt og nysgjerrig rundt å studere lærerens atferd, klasseledelse og relasjonskompetanse i praksis i en vanlig hverdag i klasserommet. Observasjon benyttet jeg i supplement med intervju, som jeg vil komme inn på nedenfor.

3.4.2 Intervju

3.4.2.1 Fokusgruppeintervju

Til tross for at individuelle intervjuer er den vanligste intervjuformen (Thagaard, 2013, s. 99), valgte jeg likevel å benytte gruppeintervju, eller fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet gjennomførte jeg sammen med lærer 1 og lærer 2 fra skole A og det individuelle sammen med lærer 3 fra skole B. En slik intervjuform vil kunne hjelpe deltakerne i samspill med hverandre, til å lettere huske situasjoner eller ulike erfaringer som de deler, eller har opplevd hver for seg. Fokusgruppeintervjuer er imidlertid kjent for å være ikke-styrende, hvor fokuset er å belyse mange ulike syn på temaet for intervjuet. Det er ikke meningen at deltakerne i et fokusgruppeintervju skal ha samme syn og meninger om temaet, men nettopp å få frem flere

perspektiv. I tillegg bør intervjueren klare å legge til rette for en stemning som ufarliggjør å ytre personlige meninger for deltakerne i gruppen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179).

Jeg valgte å benytte meg av et fokusgruppeintervju, fordi jeg hadde et ønske om å kunne lede en samtale mellom lærerne og meg som forsker, hvor de fikk muligheten til å utfylle hverandres svar, i tillegg til å komme med egne synspunkter og erfaringer. Selv om lærere kan ha mange av de samme erfaringene fra skolelivet, kan de fremdeles ha ulike meninger, samt ulikt syn i forhold til temaet relasjonsarbeid og klasseledelse. Som allerede nevnt, er fokusgruppeintervju en ikke-styrende intervjuform. Hovedsakelig ledet jeg intervjuet og fulgte intervjuguiden, men var samtidig åpen for diskusjon lærerne imellom.

3.4.2.2 Semistrukturert intervju

Innen casestudier er intervju en mye anvendt innsamlingsstrategi som gjerne har rettet fokus mot en situasjon, institusjon eller en person (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Semistrukturerte intervju handler blant annet om å tolke og beskrive en deltakers livsverden. En slik form for intervju har en god balanse av formål, samtidig som det gjerne kan ligne en samtale om det daglige liv. Intervjuformen har navnet semistrukturert fordi den tar utgangspunkt i en intervjuguide, men er heller ikke av den grunn en spørreskjemasamtale som er lukket, og heller ikke en åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Innenfor casestudier kan forskeren benytte flere former for intervju, som for eksempel å holde intervju i gruppe og med enkeltpersoner. Ved bruk av andre innsamlingsformer sammen med intervju, som blant annet observasjon, vil det kunne føre til en helhetlig forståelse av det som samles inn (Postholm, 2010, s. 77).

Da jeg i min studie var ute etter å finne svar på hvordan disse lærerne arbeidet med relasjoner, i tillegg til min interesse for deres tanker, syn og perspektiver på relasjonskompetanse og klasseledelse, følte jeg det var mest hensiktsmessig å gjennomføre et semistrukturert intervju. I tillegg ønsket jeg å finne en god balanse mellom å følge en intervjuguide, samtidig som jeg var åpen for oppfølgingsspørsmål, og håpet på gode og utdypende svar fra lærerne. Både fokusgruppeintervjuet og det individuelle var semistrukturert. Kort oppsummert valgte jeg både observasjon og intervju i forskningsarbeidet som supplerende metoder. For å tilegne meg et helhetlig inntrykk. Jeg ønsket å studere det lærerne gjorde før jeg samtalte med dem, slik at jeg

fikk et innblikk i deres måte å lede en klasse. På bakgrunn av dette kunne vi seinere snakke sammen om noe av det jeg hadde observert.

3.5 Utforming av intervju- og observasjonsguide

Det som er viktig å tenke på i utforming av intervjuguide, er å stille spørsmål som har en reflekterende effekt på de som blir intervjuet som videre kan føre til utfyllende og gode svar (Thagaard, 2013, s. 100). Jeg startet med å utforme en intervjuguide jeg skulle benytte meg av i begge skolene. Intervjuguiden inneholdt både innledende bakgrunnsspørsmål, hovedspørsmål og avsluttende spørsmål. Jeg startet med innledende spørsmål i starten av intervjuene som hvor lenge de hadde arbeidet som lærere, samt deres opplevelser omkring temaet fra egen skolegang. Dette gjorde jeg bevisst fordi jeg ønsket at lærerne skulle få muligheten til å danne seg tanker og refleksjoner før vi satte ordentlig i gang med intervjuet.

I utforming av intervjuguiden (vedlegg 6), formulerte jeg spørsmål som ville inngå i forskningsspørsmålet. Intervjuguiden inneholder derimot forskningsspørsmålet: *hvordan arbeider lærerne med relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev? med underspørsmålene: hvilken betydning kan relasjoner ha for læringen? Hvilke metoder benyttes? Og hva er utfordrende med relasjonsbygging?* I etterkant har jeg imidlertid gjort små endringer av forskningsspørsmål, men likevel ser jeg spørsmålene i intervjuguiden som kvalifiserte til å besvare det nåværende. Innholdet i forskningsspørsmålet er likevel tilsvarende det forrige, hvor fokuset nå kun er rettet mot betydningen relasjoner har for læring, og hvordan lærerne arbeider for å skape gode relasjoner. Hovedspørsmålene i en intervjuguide inneholder ofte det vi ønsker å oppnå svar på gjennom et intervju (Thagaard, 2013, s. 101). Av den grunn sørget jeg for å stille spørsmål som: *kan relasjoner ha noe å si for elevenes læring? På hvilken måte? Og hvordan arbeider dere med relasjoner i klasserommet, med sammenhengende spørsmål: hvordan arbeider dere med klassemiljøet?*

Når det gjelder utformingen av observasjonsguiden (vedlegg 5), utformet jeg fokusområder som i stor grad hadde sammenheng med intervjuguiden. Jeg tenkte gjennom hva jeg ønsket å observere, og utformet på bakgrunn av dette et observasjonsskjema med en kolonne for observasjonsfokuset, notater/det jeg ser og til slutt tanker/refleksjoner av det jeg ser. Det var blant annet fokuser som mitt førsteinntrykk av klasserommet, mitt inntrykk av lærerens relasjon til elevene, elevenes relasjoner seg i mellom i tillegg til flere fokusområder som var rettet mot

lærerens opptreden foran klassen og til den enkelte elev. Jeg ble imidlertid inspirert av Thagaard (2013) i utforming av guidene.

3.6 Tilgang til informanter

Informantene til forskningsprosjektet fikk jeg tilgang til via min veileder. Hun satte meg i kontakt med skoler hvor hun viste det befant seg lærere med lang erfaring i yrket, og som vektla relasjonsarbeid i undervisningen. Når kontakten var opprettet, tok jeg selv dialogen med skolene videre og gjorde nødvendig forarbeid. I forkant av intervju- og observasjonsbesøkene mine, sørget jeg for å sende både intervju- og observasjonsguiden til skolene slik at lærerne kunne få mulighet for forberedelser, spesielt når det gjaldt å tenke gjennom spørsmålene før intervjuet. I tillegg sendte jeg skolene et informasjonsskriv (vedlegg 3), og sørget samtidig for at foreldre/foresatte ble varslet og fikk muligheten til å uttale seg om dette var noe de ikke ønsket. Det var imidlertid ingen foreldre eller foresatte som hadde noe i mot dette, trolig fordi observasjonsfokuset mitt i hovedsak var læreren og ikke elevene.

3.7 Gjennomføring av prosjektet

I følgende avsnitt skal jeg gi en beskrivelse av gjennomføringen av prosjektet. I beskrivelsen velger jeg først å fortelle om observasjonene jeg gjorde på skole A og B, hvor jeg videre forteller om intervjuene på skole A og B. En slik beskrivelse vil forhåpentligvis gjøre det mer oversiktlig.

3.7.1 Observasjon skole A og skole B

3.7.1.1. skole A

På den første skolen jeg gjennomførte mitt forskningsprosjekt ble jeg tatt i mot med åpne armer av læreren, i tillegg til ledelsen og annet personale. Jeg merket straks denne lærerens gode utstråling og naturlige karisma i møte med mennesker. Jeg følte meg trygg og ivaretatt momentant, som gjorde det hele svært behagelig for en ung student. Læreren var kontaktlærer

på 5.trinn, og vi startet dagen ute i skolegården sammen med klassen før vi gikk inn til første time. Planen for dagen var at jeg skulle få den tiden jeg trengte for observasjon, og fokusgruppeintervjuet skulle gjennomføres i løpet av skoledagen som passet best for begge lærerne fra klokken 10.00-11.00.

Denne læreren var imøtekommende med samtlige elever, og sørget for å se alle, også de andre elevene på skolen. Noen elever samlet seg rundt læreren, og jeg kunne allerede her se at det var gode relasjoner inne i bilde på måten læreren opptrådte sammen med elevene. Da vi kom inn satte jeg meg bakerst i klasserommet og tok frem observasjonsskjemaet. Jeg gjorde meg noen notater av førsteinntrykkene jeg fikk av blant annet klasserommet og stemningen. Å ta notater i løpet av observeringsprosessen ville være til stor hjelp for arbeidet videre, til jeg skulle gå i gang med analyseringen (Thagaard, 2013, s. 89). I min rolle som observatør gjorde jeg en deltakende observasjon. Denne formen for observasjon kan være nyttig å bruke når en skal observere menneskers sosiale samspill, og i mitt tilfelle sosiale samspill med fokus på relasjoner (Thagaard, 2013, s. 69).

I kroppøvingstimen skulle elevene spille fotball utendørs, hvor klassen ble delt i to. Guttene og jentene spilte adskilt, og læreren gjorde denne inndelingen bevisst med et grunnlag om at alle skulle få muligheten til å delta på et mest mulig jevnt nivå. Underveis i gymmen fikk jeg også muligheten til gode samtaler sammen med læreren, blant annet om lærerens eget syn på relasjonskompetanse. I tillegg kom læreren med mange gode eksempler, slik at jeg fikk et enda større bakgrunnsteppe av det læreren syntes viktig å vektlegge i egen undervisning.

3.7.2.2 skole B

Da jeg ankom skole B ble jeg også svært godt tatt i mot både av læreren jeg skulle følge, og andre lærere og ledere på skolen. Kontaktlæreren jeg skulle observere jobbet på 4.trinn, og jeg følte jeg hadde kjent denne læreren i årevis. Læreren var imøtekommende, og hadde på lik linje med lærerne fra skole A et behagelig vesen og en naturlig god utstråling. Dette oppholdet ble noe annerledes fra det første. Her observerte jeg hele dagen, og var kanskje av den grunn desto mer deltakende i observasjonen. I tillegg holdt jeg et individuelt intervju fremfor et fokusgruppeintervju. Grunnlaget for at det ble slik, er først og fremst fordi jeg ikke avtalte skikkelig på forhånd at jeg ønsket å samle flere lærere til et fokusgruppeintervju. Jeg tror grunnen til at jeg ikke forsikret meg om dette i forveien, var fordi jeg rett og slett ikke følte

behovet for flere fokusgruppeintervju. Jeg var nysgjerrig på et en-til-en-intervju som trolig kunne føre til et annet utfall på flere måter, ettersom det kun var denne læreren jeg her skulle samtale med.

Dagen startet med prat etterfulgt av vanlige skolefag, og igjen satte jeg meg bakerst i klasserommet for å ta notater etter at læreren introdusert meg for klassen. Samme som skole A, gjorde jeg på en måte et slags intervju med lærerne i løpet av dagen, samtidig som jeg observerte. Jeg ser mer på dette som samtaler, da lærerne flere ganger fortalte hvorfor de gjorde slik eller slik, eller andre ting som var relevant for min undersøkelse. Dette skjedde ved at jeg deltok i de omgivelsene eller situasjonene som deltakerne seinere skulle intervjues om. På den måten fikk jeg et større innblikk i det miljøet lærerne befant seg i (Thagaard, 2009, s. 84). I og med at jeg var hele dagen, fikk jeg i løpet av kort tid snakket med mange elever, som både var kontaktsøkende og som jeg frivillig valgte å hjelpe blant annet med innlogging på pc for å svare på en trivselsundersøkelse. I tillegg deltok jeg ute i friminuttet. Jeg var deltakende hele dagen, og da jeg hadde skrevet ned både tanker og observasjoner, la jeg fra meg skrivesakene og fortsatte deltakelsen.

3.7.2 Intervju skole A og skole B

3.7.2.1 skole A

Etter kroppsøvingstimen holdt jeg et fokusgruppeintervju på trettiåtte minutter sammen med læreren jeg hadde fulgt, i tillegg til en annen lærer på skolen, lærer 2. Lærer 2 var kontaktlærer på 3.trinn. Vi hadde ikke hilst før intervjuet startet, men likevel følte jeg vi raskt fikk en god tone. Jeg følte det var med fordel at jeg både fikk observere og snakke med lærer 1 gjennom dagen, slik at vi i forkant av intervjuet fikk opparbeidet en relasjon. Til tross for at jeg ikke fikk anledning til å opprette noen form for bekjentskap til lærer 2 før intervjuet, følte jeg at denne læreren både var åpen, engasjert og kom med velvillige svar på spørsmålene, og i tillegg hadde en trygg og god utstråling. Før intervjuet hadde jeg skrevet ut intervjuguiden til begge lærerne og meg selv. Deretter informerte jeg deltakerne om deres rettigheter. Jeg startet intervjuet med bakgrunnsspørsmål som hvor lenge de hadde jobbet som lærere, hvilke erfaringer de hadde med relasjoner til medelever eller lærere fra egen skolegang, om de så på relasjonskompetanse som viktig og om det ville ha betydning for læringen. Det som kjennetegner en trygg og behagelig start for et intervju kan være nettopp deltakernes utdannelse, yrkeserfaring og bakgrunn

(Thagaard, 2013, s. 111). Engasjementet var til stede hos begge kontaktlærerne, som tilsynelatende svarte så godt og utdypende de kunne.

Jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuet. Dette valgte jeg fordi jeg ønsket å rette min fulle oppmerksomhet mot intervjudeltakerne, og ønsket samtidig å huske mest mulig av det som ble sagt. Derfor syntes jeg lydopptak fungerte godt. I tillegg fikk jeg begge lærernes tillatelse til å ta opp intervjuet på lyd. Jeg ville også sikre meg et godt grunnlag til analysearbeidet, hvor jeg lettere kunne foreta en transkribering dersom jeg hadde intervjuet på opptak. Ved intervju er lydopptak å foretrekke, og også en anbefaling dersom en får tillatelse av de som skal intervjues. Dette er det flere grunner til, blant annet at data tas vare på, og at den som intervjuer kan holde fokuset på deltakerne (Thagaard, 2013, s. 112).

Som styrer av et fokusgruppeintervju vil det være viktig å legge til rette for at samtlige deltakere får ordet, og samtidig oppmuntre til deltakelse (Thagaard, 2013, s. 99). Dette forsøkte jeg å legge til rette for, noe jeg følte jeg lyktes med. Dette kunne jeg merke gjennom at lærerne snakket omtrent like mye, og viste både hensyn til hverandre ved å ta ordet, og utfylle hverandres setninger på en behagelig og på en «ikke-konkurrerende» måte. Begge hadde lang erfaring fra yrket, med mye kompetanse innen temaet. Dette tror jeg var med på å gjøre intervjuet spesielt spennende, nettopp fordi de hadde mye fornuftig og interessant å bidra med. Jeg fulgte rekkefølgen av intervjuguidens oppsett, men vi var også litt over alt i forhold til spørsmålene på grunn av at flere spørsmål og tema hadde stor sammenheng, og kunne lett inngå i hverandre. Intervjuet lignet mer en samtale fremfor et slavisk intervju. Ønsket mitt var at de skulle få sjansen til å reflektere over temaet, og til å ytre tanker og erfaringer.

Etter intervjuet hadde elevene samling på skolen, og jeg følte dermed ikke noe videre behov for observasjon. På bakgrunn av mitt nokså korte opphold i observasjonsfeltet, følte jeg likevel at jeg fikk et relativt greit innblikk av det jeg ønsket å observere. For meg var det like viktig, om ikke mer, å nettopp få svar på forskningsspørsmålet gjennom intervju, og ikke minst de gode samtalene sammen med læreren i løpet av dagen.

3.7.2.2 skole B

Klokken 1330 var skoledagen over, og straks etter gjennomførte jeg intervjuet sammen med læreren. Her fikk jeg også på lik linje som med skole A, tillatelse fra deltakeren til å benytte lydopptak under intervjuet. Jeg følte jeg gjorde veldig mye likt innenfor begge intervjuene, selv om jeg her hadde et individuelt intervju. Samtidig informerte jeg på forhånd om deltakerens rettigheter i tilknytning av intervju, og brukte nøyaktig samme intervjuguide. Denne læreren virket veldig trygg i svarene og hadde mange tanker, refleksjoner, meninger og gode utfyllende svar som jeg følte var tilstrekkelig med tanke på forskningsspørsmålet. Jeg satte stor pris på alle lærernes interesse for intervjuene, og for at de tok seg tiden i en hektisk hverdag.

Det er anbefalt å lese gjennom notatene etter en observasjonsøkt. Jeg passet på å skrive ned alt etter jeg kom hjem fra hver skole, slik at det satt friskt i minnet. Notatene jeg gjorde meg, ble antakelig påvirket av mine tidligere erfaringer samt teoretiske bakgrunn (Postholm, 2010, s. 63). På bakgrunn av dette kan det synes som om jeg har støttet meg til en tilnærming som befinner seg midt imellom induksjon og deduksjon, nemlig abduksjon. Ifølge Alvesson & Sköldbberg (1994) og Mason (2002) finnes det som kalles abduksjon mellom induksjon og deduksjon. Dette innebærer at forskerens teoretiske bakgrunn har påvirkning når det gjelder analyse og tolkning av det innsamlede materialet (sitert av Thagaard, 2009, s. 194).

Ifølge Glaser og Strauss (1967) vil en induktiv tilnærming basere seg på forskerens evne til å legge til side egne teorier for å unngå påvirkning av innsamlet materiale (sitert av Postholm, 2010, s. 87). En deduktiv tilnærming dreier seg om forskerens utformede spørsmål til deltakerne, i tillegg til egen forforståelse og ulike teorier en har lest. I observasjoner vil det være et forhold mellom induksjon og deduksjon (Postholm, 2010, s. 57).

3.8 Analyseprosess

Innenfor kvalitativ analyse er meningen å kunne forstå forskningsdeltakernes synspunkter gjennom deres beskrivelser (Thagaard, 2013, s. 167). I analysen av mitt innsamlede datamateriale ble jeg inspirert av Glaser og Strauss (1967) metodiske tilnærming *grounded theory*. Innen tilnærmingen befinner *the constant comparative method of analyses*, eller *den konstant komparative analysemetode* seg (sitert av Postholm, 2010, s. 87). I metoden inngår tre faser av koding: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. Åpen koding handler om å gå

grundig gjennom det innsamlede materialet, og kode eller navngi det som er blitt forsket på. For å gjøre det enklere å analysere datamaterialet, vil det være lurt å gruppere de ulike kodene i kategorier eller temaer. Dette kalles aksial koding, og vil gjøre analysen mer nøyaktig ved at kategoriene som er dannet kan knyttes til subkategorier. Til sist handler selektiv koding om å finne kategorien som anses som kjernen av materialet, og finne en forbindelse fra denne til andre kategorier (Nilssen, 2012, s. 79).

Det første jeg gjorde var å skrive inn på pc det jeg hadde notert på observasjonsskjemaene. Etter dette startet jeg transkribering fra begge intervjuene. Det er vanlig å skrive ned observasjoner og tale fra lydopptak gjennom oppsummering av det som er viktig, eller ved en transkripsjon som er nøyaktig. Fordelene ved å selv stå for transkribering av det innsamlede materialet, er at nye tanker kan oppstå gjennom å lytte og skrive. I tillegg vil en lettere legge merke til viktige ord og setninger som kanskje er gjentakende i teksten (Nilssen, 2012, s. 46-47). Det første intervjuet varte i 38 minutter, og det andre i 33 minutter. Begge intervjuene havnet på rundt 14 dataskrevne sider.

I fokusgruppeintervjuet omtalte jeg meg som forsker, og kontaktlæreren jeg fulgte for lærer 1 og den andre lærer 2. I det andre intervjuet var jeg igjen forsker og læreren var lærer 3, da dette var den siste læreren jeg intervjuet. Jeg transkriberte ordrett fra begge intervjuene, men valgte å skrive bokmål for at det skulle bli enklere å lese. Jeg startet å notere alle tenkepauser og ord som: *mm*, *eh*, etc. fra begge intervjuene. I tillegg sa jeg mye bekræftende i lydopptakene, men følte dette som mindre relevant og stoppet derfor å ha med dette i transkriberingen. Videre markerte jeg ord som ble lagt trykk på (Nilssen, 2012, s. 49-50). Da jeg leste gjennom begge transkripsjonene markerte jeg ord og setninger som jeg syntes var viktige og relevante for forskningsspørsmålet. Etter jeg hadde gjort dette gjennom begge transkripsjonene, leste jeg gjennom den markerte teksten, og skreiv stikkord i marginen av mine oppfatninger av hva ordene og setningene av selve svarene fra intervjuet innebar. Stikkordene i marginen kan også kalles *memoskriving*. Nilssen ser på det slik: «Det er en måte å kommentere på etter hvert som du koder ideer, ser sammenhenger mellom kodene og også utvikler tanker om teoretiske tolkningsbegreper» (Nilssen, 2012, s. 43). Jeg var også opptatt av å markere flere sitat fra intervjuene, som for meg virket spesielt passende og gode i forhold til forskningsspørsmålet.

Videre skreiv jeg for hånd alle spørsmålene fra intervjuguiden, etterfulgt av det jeg hadde gullet ut som viktig, samt stikkord fra marginen og utsagn fra lærerne. Etterpå klippet jeg ut hvert spørsmål fra intervjuguiden. Det samme gjorde jeg med de oppsummerte stikkordene fra

fokusgruppeintervjuet, og det individuelle. Nå var alle tre lærernes svar samlet under hvert spørsmål, og jeg fikk dermed bedre oversikt over datamaterialet. Underveis i analysearbeidet oppdaget jeg tidlig det som gjentok seg, i tillegg det som ble vektlagt i svarene. Jeg studerte dette videre, og endte opp med mange kategorier som var nært knyttet opp mot hverandre. Deretter fikk jeg studert det som var felles mellom svarene, samt det som var relevant i forhold til forskningsspørsmålet.

Det som jeg oppdaget gikk igjen ble et utfall som dannet de fire kategoriene: *1. Tillit/anerkjennelse og interesse, 2. Positivt fokus, 3. Gode relasjoner gir godt læringsmiljø og 4. Skole-hjem.* Innenfor kategoriene befinner det seg dermed flere ulike temaer, eller underkategorier. Selve kjernen av datamaterialet kunne for meg se ut til å være *klasseledelse*. Oppgavens tema omhandler både relasjonskompetanse, klasseledelse og læringsmiljø. De fire overnevnte kategoriene vil alle dreie seg om hvordan læreren arbeider med klasseledelse, med den relasjonskompetansen læreren som klasseleder både har og utvikler, og hvorfor dette er viktig for elevenes læringsmiljø.

Når det gjelder analyse av observasjon gjorde jeg det omtrentlig på lik måte. Jeg skreiv ned det jeg hadde observert fra begge observasjonsskjemaene, og fikk studert nærmere det jeg anså relevant. Det jeg hadde samlet inn av observasjoner, utgjorde riktignok ikke like mye av materialet mitt som intervjuene. Jeg tar derfor mest utgangspunkt i intervjuene, men vil samtidig støtte opp noen av informantenes utsagn med observasjoner jeg anser som relevante.

Jeg forstår det slik at jeg i analyseprosessen har støttet meg til både temasentrert og personsentrert tilnærming. Temasentrert tilnærming innebærer et rettet fokus mot temaer hvor forskeren gjør en sammenligning mellom informantene fra de ulike temaene. Personsentrert tilnærming er når fokuset er rettet mot personer, enten personer i grupper eller den enkelte. Dersom forskeren utformer det innsamlede materialet til kategorier, vil både temasentrerte og personsentrerte analyser kunne gjennomføres. Det er imidlertid vanlig med en kombinasjon av disse to tilnærmingene. Resultatene kan innenfor kvalitative studier presenteres som både grupper eller personer, samt beskrivelse av tema (Thagaard, 2009, s. 147-148).

4 Kvaliteten av studien

I dette kapitlet skal jeg vurdere kvaliteten av studien hvor jeg først vil gi et innblikk i hvordan kvaliteten i et forskningsprosjekt bør være, og skal videre redegjøre for og vurdere forskningens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

Forskerens mål for studien vil være å unngå misforståelser, og dermed på best mulig måte bevise troverdigheten av forskningens funn (Nilssen, 2012, s. 141). En forsker innenfor en kvalitativ studie blir sett på som det viktigste og mest avgjørende forskningsinstrumentet. Grunnlaget for dette er at det er forskeren som samler inn empiri og former denne empirien gjennom forholdet med informantene, i tillegg til at det er forskerens oppgave å tolke og analysere datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 29). Det forskeren på forhånd har lest av teorier om det aktuelle emnet, vil ha en påvirkning for både tolkninger og analyser. Det handler om å kunne tre upåvirket inn i forskningsfeltet, og kunne legge vekk sin egen forforståelse (Postholm, 2010, s. 127). På en annen side kan ikke forskeren følge Malinowski (1922) og Fetterman (1998) fullstendig legge vekk egen forforståelse, men å bevisstgjøre den for både andre og seg selv (sitert av Postholm, 2010, s. 128). Ifølge Wolcott (1990) er forskeren klar over at spørsmålene for egen studie kan i møte med praksisfeltet endre seg. Forskerens forståelse av det som skal forskes på, vil bli dypere i tilknytning av teori og data. Det er likevel meningen at materiale forskeren samler inn, bør være sammenhengende med forskningens tema og problemstilling (sitert av Postholm, 2010, s. 130-131).

I studien jeg har gjennomført har jeg forsøkt å holde meg til overnevnte kvalitetssikringer av prosjektet. Til forskningsfeltet hadde jeg med meg et sett av forkunnskaper rundt temaet. Disse dreide seg om tidligere lest teori, samt personlige erfaringer og tanker jeg hadde tilegnet meg både gjennom praksisdeltakelse og arbeid i skolen. Samtidig var jeg svært åpen for ny kunnskap, da jeg tross alt ønsket å få et dypere innblikk i hvordan relasjonsarbeid kan foregå, og lærernes egne opplevelser, erfaringer og tanker rundt dette. Samtidig opplever jeg at datamaterialet jeg har samlet inn, har stor relevans i forhold til temaet, samt oppgavens forskningsspørsmål.

4.1 Reliabilitet

Reliabilitet innenfor intervjuforskning handler om troverdigheten av forskningen og resultatene som følger med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det innebærer også vurdering av forskerens arbeid, og kvaliteten av selve prosjektet i tilknytning av informasjon som hentes fra studien. Forskeren bør gjøre rede for på hvilken måte empirien har blitt til gjennom forskningsprosessen, og argumentere på en måte slik at leseren blir overbevist om påliteligheten av funnene (Thagaard, 2009, s. 198). Det vil også dreie seg om evnen til å argumentere for blant annet utvikling av datamateriale samt refleksjon rundt prosjektet (Thagaard, 2013, s. 202-203).

Troverdigheten av prosjektet har jeg blant annet vist gjennom beskrivelse av metoder for innsamling av data. Det kan også tenkes at det var til min fordel at jeg hadde gjort observasjoner rett før intervjuene. Jeg og lærer 1 fikk snakket sammen noen timer i forkant av intervjuet, som gjorde at vi opparbeidet en relasjon. For lærer 2 ble forhåpentlig tilliten til meg som forsker litt større med tanke på at jeg allerede hadde vært i feltet noen timer sammen med lærer 1, og ikke bare var en helt tilfeldig person.

Lærer 3 fikk jeg derimot tilbrakt enda mere tid sammen med, som jeg også mener vil styrke troverdigheten med tanke på svarene i intervjuet. Jeg merket meg imidlertid at lærerne hadde forberedt seg godt på grunnlag av svarene de ga, og samtidig følte jeg at tanker og refleksjoner omkring temaet også fant sted under intervjuene. De trakk frem mange ærlige og oppriktige svar, blant annet i samtaler om utfordringer. Gjennom dette følte jeg også at de viste meg tillit, ved å dele deres indre tanker om at læreryrket ikke alltid er like lett. Lærerne jeg observerte var begge praksislærere, og var av den grunn tilsynelatende komfortable og trygge når det gjaldt å bli observert. På bakgrunn av dette følte jeg derfor ikke at lærerne på noen måter gjorde seg til, eller hadde et overdrevent fokus på relasjoner, men opptrådte omtrentlig slik praksislærere ofte gjør.

I gjennomføring av et prosjekt er det nærliggende å tro at *noe* kunne vært gjort annerledes. For å gi en kortfattet refleksjon rundt egen studie med et kritisk blikk, ser jeg i etterkant noe jeg ville endret. Til tross for at jeg syntes observasjon og intervju var gode innsamlingsstrategier i forhold til min studie, ville jeg likevel antakelig gjort noen justeringer. For det første observerte jeg noen timer lengre på skole B. Selv på bakgrunn av at jeg følte jeg hadde observert det mest nødvendige, trenger ikke dette være tilfelle. Derfor stiller jeg meg undrende til om prosjektet hadde munnet ut i enda mer interessante eller nyttige observasjoner dersom jeg hadde oppholdt

meg lengre i felten, og dette i forhold til begge skolene. Kanskje ville observasjon gjennom én skoledag heller vært forlenget over én skoleuke?

4.2 Validitet

Ifølge Silverman (2011) dreier validitet seg om forskningens gyldighet og tolkning av det innsamlede datamaterialet (sitert av Thagaard, 2013, s. 204). Validitet handler altså om å stille spørsmål om tolkningene forskeren gjør har sammenheng og viser seg gyldig i tilknytning av det som studeres (Thagaard, 2009, s. 201). Det jeg anser som svært gyldig innenfor dette forskningsprosjektet, er først og fremst informantenes lange erfaring innen yrket. De har jobbet i skolen alt fra 12-20 år. Jeg ser det derfor naturlig at disse lærerne har mye kunnskap og kompetanse om relasjonsarbeid og klasseledelse, i tillegg til opplevde situasjoner omkring temaet.

Det kunne virke som jeg fikk mye god og nødvendig informasjon gjennom begge intervjuene, og mener at jeg sitter med et stort materiale av høy kvalitet med tanke på de utvalgte informantene. I mitt tilfelle ville jeg gjort noen eventuelle justeringer med tanke på gjennomføring av observasjonene. Noe annet jeg har tenkt på i etterkant, er intervjuguiden jeg utformet som inneholdt spørsmål jeg kanskje kunne stilt annerledes. Det befant seg riktignok noen få spørsmål som ikke viste seg like relevant for forskningsspørsmålet. Dette er noe jeg kan stille meg kritisk til, men som nevnt føler jeg at datamaterialet jeg har samlet var tilstrekkelig for å besvare oppgaven. Det er likevel ikke gitt at andre enn meg selv ser det slik. Til tross for at mye relevant materiale måtte velges ut med omhu og på grunn av begrensninger, velger jeg å tro at jeg stilte de rette spørsmålene, og var samtidig heldig med informantenes gode, utdypende og kunnskapsrike svar.

4.3 Ethiske betraktninger

Når det gjelder etiske betraktninger og retningslinjer for arbeid med kvalitativ forskning, er det mye en forsker må være seg bevisst. Ifølge NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora, 1999) er det utformet noen retningslinjer i tilknytning etikk innen forskningsarbeid (sitert av Postholm, 2010, s. 151). NESH (2009) hevder i punkt 7 at

deltakerne ikke skal bli satt i ubehagelige situasjoner for eksempel under et intervju, heller ikke at viktige opplysninger holdes skjult. Punkt 8 er kravet om informasjon. Dette punktet innebærer at de som deltar i forkant vil informeres om prosjektet og dets formål før innsamling av datamaterialet. Dette kan kalles et fritt informert samtykke. Ifølge punkt 9 vil det frie informerte samtykket også bety at deltakerne stiller opp frivillig uten tvang, og mottar alt av informasjon som omhandler informanten. I tillegg har deltakeren når som helst under prosessen krav på å avslutte deltakelsen. Det som inngår i punkt 14 er krav om konfidensialitet, som dreier seg om å behandle personlige opplysninger om deltakerne konfidensielt, for eksempel ved å unnlate informasjon som kan gi en gjenkjennende fremstilling av informanten. Derfor må forskeren i forveien av prosjektstart sende inn søknad til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) for å kunne få godkjent forskningsprosjektet før det kan settes i gang (sitert av Postholm, 2010, s. 151-154).

Jeg opplyste om prosjektets formål og hva jeg ønsket å studere før jeg ankom skolene. Videre sendte jeg intervju spørsmålene og observasjonsskjemaet slik at de fikk se nøyaktig hva prosjektet dreide seg om. På den måten ga jeg informantene muligheten til fritt informert samtykke. Etersom jeg både skulle observere, intervju og benytte meg av lydopptak, og etter å ha tatt en test på NSD sine nettsider om prosjektet var meldepliktig, sendte jeg videre inn en søknad til NSD (vedlegg 1). Da jeg fikk prosjektet godkjent, kunne jeg sette i gang med forskningen. Jeg sendte også mail til skolene lagt ved kvittering av godkjenning fra NSD (vedlegg 2).

Da jeg intervjuet lærerne gjorde jeg dem klar over at det de fortalte under intervjuet, selvsagt skulle behandles konfidensielt. De skulle anonymiseres, samt ville lydopptakene bli slettet etter innlevering av prosjekt. Lydopptakene ble oppbevart trygt på hjemmebane. Jeg informerte også om at de når som helst hadde muligheten for å trekke seg. På begge skolene signerte jeg, rektor og lærerne jeg hadde med å gjøre en kontrakt om et mastergradssamarbeid mellom student og skole. Denne kontrakten inneholdt også en taushetserklæring (vedlegg 4).

5 Presentasjon av empiri – analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal funnene presenteres og deretter diskuteres i tilknytning av relevant teori og forskningslitteratur. Her presenterer jeg de fire kategoriene: 1. *Tillit/anerkjennelse og interesse*, 2. *Positivt fokus*, 3. *Gode relasjoner gir godt læringsmiljø* og 4. *Skole-hjem*. På tvers av kategoriene oppdaget jeg flere faktorer som naturlig går inn i hverandre. Jeg har forsøkt å plassere viktige funn som hovedsakelig kan knyttes til sin gitte kategori. Kategoriene legges frem etter tur og orden, sammen med utsagn som befinner seg innen hver kategori. Her vil utsagn fra alle tre lærerne fremstilles, og fortløpende tolkes og diskuteres. I tillegg vil relevante observasjoner kunne knyttes til noen av utsagnene. På bakgrunn av at lærer 3 jobbet på en annen skole, vil også denne lærerens uttalelser bli belyst i henhold til de to andres. Kapitlet inneholder 4 delkapitler som har til hensikt å belyse hver kategori.

5.1 Tillit/anerkjennelse og interesse

Den første kategorien jeg skal presentere er *tillit/anerkjennelse og interesse*. Nedenfor presenteres de tre informantenes utsagn om hvordan de arbeider med relasjoner, samt deres tanker rundt dette. Da disse begrepene gjerne har nær tilknytting, velger jeg derfor å plassere de innenfor én og samme kategori:

Det er sikkert vanskelig å komme på alt man gjør, for jeg tror man gjør vanvittig mye hver eneste dag, og hver eneste gang man møter elevene. Men bare det med å hilse på elevene hver dag, se de inn i øynene, vis at du har sett dem. Jeg tenker det daglige med å respektere, og vise ungene at du respekterer dem, og tar de på alvor og måten man prater til de på, og dette her å vise at du ser alle, gjerne så ofte som mulig. Og det med at man ikke kjefter og smeller til elevene, man går og prater til elevene. Skal du ta opp noe som er vanskelig med noen, gjør du det med den det gjelder og ikke fremfor alle sammen. Og at man tenker litt gjennom hvordan man ordlegger seg. (Lærer 2)

Hvis noen elever har gjort noe galt, kan jeg aldri ta det i forhold til alle andre i klassen. Da vil jeg heller kanskje få denne eleven skjernet, slik at man på en måte får tatt den «den gode samtalen». (Lærer 1)

Så tok jeg veiledningspedagogikk, og der lærer man også en måte å prate til andre på, en måte å lytte til andre på. (Lærer 3)

Jeg tolker utsagnene som at lærerne først og fremst ser det særlig viktig å vise tillit og anerkjennelse, vise respekt ovenfor elevene, ta de på alvor, tenke over hvordan de snakker, og å vise at en ser dem. Fra en lærers side handler anerkjennelse blant annet om likeverd, respekt og tillit i forholdet til eleven. Anerkjennelse har med andre ord en nær tilknytning når det gjelder læring. Måten læreren prater til elevene, har stor innvirkning for hvordan elevene føler seg (Drugli, 2012, s. 48-52). *Tillit* kommer forøvrig som *dimensjon 2* i tilknytning av relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011, s. 66).

Det jeg også anser som viktig å løfte frem fra uttalelsene, er hvordan lærerne peker på skjerming av elever i mer krevende og sårbare samtaler, som både lærer 1 og lærer 2 nevnte, og som lærer 1 omtalte: *den gode samtalen*. Observasjoner jeg gjorde meg i forhold til funn fra intervjuene, var da det oppstod en situasjon hvor lærer 1 sørget for å snakke direkte sammen med en elev på tomannshånd. På den måten kan observasjonen støttes til lærerens utsagn. Når det gjelder for lærer 3, oppstod det også en situasjon der læreren var nødt for å komme med gode løsninger og oppmuntrende ord til en elev som tydelig trengte det. Både lærer 1 og lærer 3 hadde en rolig og respektfull måte å snakke til enkeltelever og klassen. Her kan en vise til dimensjon 3: *dialog og individ* i relasjonskompetanse, Spurkeland (2011), som handler om å gjennomføre de gode samtalene.

Det er også viktig at læreren evner å ha samtaler med elevene på tomannshånd, da dette anses som det sterkeste måten for relasjonsbygging (Spurkeland, 2011, s. 207). Dette kan også støttes med det Helstad & Øiestad (2017) hevder at det å gi elevene tilbakemeldinger gjennom anerkjennelse, så vel som kunnskapsformidling i sammenheng med dialog, vil virke læringsfremmende (Helstad & Øiestad, 2017, s. 47).

Videre spør jeg om de benytter noen metoder i arbeid med relasjoner:

Vi jobber med vurdering for læring og klasseledelse som går veldig mye på det å skape forutsigbarhet og struktur for elever som er med på å bygge opp under en god relasjon. (Lærer2)

Ja, noe som vi gjør fast er at vi hilser alltid på ungene i døra på morgenen når de kommer. (Lærer3)

At de har lyst til å bli møtt med et «hei», at det er noen som gleder seg til de kommer, at det er en lærer som er hyggelig, som ser de, som setter pris på at de er der. (Lærer 3)

Vise dem at man liker dem, og mene det. (Lærer 3)

Og så er det dette her med å kunne lære seg navn, i stedet for å si du. Så er man ganske bevisst på at: okei, jeg ønsker å si navnet fordi at da får jeg automatisk en relasjon til, og et mye sterkere forhold til eleven som jeg skal snakke med, i stedet for at jeg sier du. Så vist man kan si at det å lære seg navn er en metode, så er jeg veldig opptatt av å lære meg navn. Det er faktisk en veldig viktig del av det å skape gode relasjoner. (Lærer 1)

Jeg finner det å hilse på alle elever og lære seg navn som gjentakende i svarene. Lærer 3 påpeker blant annet hvordan en gjennom veiledningspedagogikk kan lære ulike måter å snakke til andre mennesker, samt lytte. For meg synes det som om lærerne er svært opptatte av struktur i en skolehverdag, for eksempel når det gjelder å håndhilse på morgenen og å se elevene i øynene. Det kan imidlertid støttes til det Aarts (2006), Bergkastet, Dahl & Hansen (2010), Elias & Scwab (2006), Nordahl (2009) og Webster-Stratton (2005) peker på når det gjelder å skape positiv atferd blant elevene, samtidig som en god struktur i skolehverdagen ved at læreren blant annet håndhilser i døra og har blikk-kontakt med elevene. I tillegg vil bruk av navn forsterke relasjonen (sitert av Drugli, 2012, s. 102).

Flere utsagn fra lærerne, spesielt omkring *interesse*:

Og da handler det om å vise interesse, og vise at du er til stede, og vise engasjement, og snakke med elevene mye, spesielt i starten. (Lærer 1)

For du blir jo kjent med elevene, og det å bli kjent med elevene gir deg utrolig mye. Og du ser hvor viktig det er for dem at du vet hva de liker og kjenner til hva de har gjort, og hva de holder på med, og som du sier dette med å lære seg navnet med en gang, det er vanvittig viktig. (Lærer2)

Om de ser deg på en fotballkamp de har, og de vet at du er der for å se på dem, og ikke bare fordi du tilfeldigvis var der, så gjør det utrolig mye. Det å bli sett, og bli tatt på alvor, og at de ser at læreren liker dem, er vanvittig viktig for de minste ungene, og gjør utrolig mye for dem. (Lærer 2)

Det handler om elevsyn. Jeg og (... lærer 2) har jo veldig likt elevsyn. Så det handler om at vi har et ansvar om å like alle elever. (Lærer 1)

Videre tolker jeg det som viktig for lærerne å vise at de liker elevene sine, samt å vise interesse og engasjement i og utenom skoletid. Det kan synes som lærerne har gode erfaringer med hva de mener er viktig å gjøre for å skape gode relasjoner, og som de selv tar i bruk. Både lærer 1, lærer 2 og lærer 3 hevdet alle under intervjuene at de jobber både bevisst og ubevisst med relasjoner. De fremhever også at relasjoner vil ha størst betydning for de yngste elevene, noe jeg stiller meg delvis enig i. Det viser seg normalt at de yngste elevene har et nærmere forhold og relasjon til lærerne sine enn hva de eldre elevene har, på grunn av større selvstendighet. På en annen side er det flere studier som peker på viktigheten av relasjonene mellom de større elevene og lærerne deres (Drugli, 2012, s. 42). Selv om det trolig er slik at relasjoner mellom de eldre elevene og læreren ikke er av samme nivå av nærhet, viser relasjoner seg fremdeles like viktig for ungdom (Drugli, 2012, s. 89). Men som lærerne uttaler vil de som jobber på små og- mellomtrinnet ha et spesielt ansvar for at de minste elevene skal føle seg likt (Drugli, 2012, s. 60).

Utsagnene kan imidlertid støttes opp under flere av observasjonene jeg gjorde. Lærer 1 viste blant annet stor interesse i skolegården før timen startet ved å hilse på alle sine elever, i tillegg til elever fra andre klasser. Denne læreren virket godt likt, og hadde en synlig karakter i skolegården. Med dette viser jeg til dimensjon 7: *synlighet*, dimensjoner i relasjonskompetanse i Spurkeland (2011), som baserer seg på å vise seg synlig på arbeidsplassen. Flere elever fra klassen oppsøkte læreren og ville dele det de hadde på hjertet. Læreren viste godhet ved blant annet å stryke de over kinnene og spørre hvordan de hadde det. I tillegg spurte læreren elevene om ting som var viktig for elevene, og viste dermed at dette var noe som ble husket på. Læreren startet dagen med å håndhilse på alle elevene sine før de gikk inn i klasserommet. Lærer 3 startet også dagen med å håndhilse på elevene, og møtte elevene i gangen før oppstilling til klasserommet. Læreren tok opp skøyteaturen klassen hadde vært på sammen, og viste interesse ved å spørre videre om deres opplevelser av dagen, og oppfølging av andre spørsmål.

Lærer 2 peker blant annet på hvor viktig det er for dem at læreren vet hva de liker og kjenner til hva de har gjort, samt hva de holder på med. Å ha god nok kunnskap om elevenes liv og bakgrunn, kan vise seg svært avgjørende. Jeg siterer den kraftfulle påstanden: «Det er direkte uansvarlig pedagogisk virksomhet å ikke vite nok om hver elevs bakgrunn og historie» (Spurkeland, 2011, s. 32).

Da lærerne uttaler seg om å like samtlige elever, kan det imidlertid støttes opp om det synet læreren har på mennesker og elever. Det handler om å like elevene akkurat som de er (Spurkeland, 2011, s. 204). Dimensjon 1: *menneskeorientering*, i Spurkeland (2011), kan knyttes opp mot dette. Denne dimensjonen dreier seg om interesse for mennesket, og en særlig interesse for den enkelte, i tillegg til kunnskap om mennesker og menneskesyn.

Noe jeg finner interessant, er at ingen av lærerne benyttet ordet *tillit* eller *anerkjennelse* direkte. Jeg får likevel inntrykk av at lærerne har et stort fokus på tillit/anerkjennelse og interesse i en hverdag sammen med elevene. Dette basert på deres uttalelser hvor det fremkommer ulike faktorer som inngår i tillit og anerkjennelse, selv om de ikke nødvendigvis benyttet ordene.

5.2 Positivt fokus

Den andre kategorien er *positivt fokus*. Nedenfor kommer noen flere uttrykk basert på hva lærerne vektlegger når det gjelder relasjonsarbeid:

Dette med å ha fokus på det som er positivt. Også dette med å ha det artig sammen med ungene. (Lærer 2)

Én av tingene jeg gjør, er at jeg deler ganske mye av meg selv også. Jeg forteller om ting jeg har gjort, og at vi kan flire litt av det. Det synes elevene også er gøy. (Lærer 3)

Hvis du tenker deg at du har en sparebøsse, som du kaller for «relasjonskonto», og den relasjonskontoen har du med hver enkelt elev. Og så er det sånn at for hver dag, jeg har ikke bare klassen min, alle er jo våre elever, så jeg har et ansvar for alle elever, ikke bare min egen klasse. Men alle elevene på denne skolen har en relasjonskonto som er en sparebøsse. Og for å få et godt forhold til alle disse, så må man putte på noen ting som er bra: «åh, jeg så at du ga en high-five der, du ga positiv respons!» Så putter du på en krone, som gjør at du får en relasjon til dette barnet. (Lærer 1)

For meg tyder det på at lærerne har et særdeles positivt fokus i en skolehverdag. Dette stemmer også overens med hvordan jeg opplevde dem som personer. Riktignok noterte jeg ikke noe spesifikt i tilknytning av positivt fokus, fordi jeg følte at begge lærerne var positive i væremåten som videre skapte en positiv stemning og atmosfære, i samspill med elevene gjennom dagen. Jeg noterte meg at begge klassene både virket trygge på læreren og at klassemiljøet føltes bra og harmonisk. Lærer 1 og lærer 3 var også svært fornøyde med det gode klassemiljøet som var i klassene deres. Lærer 2 sier direkte at det handler om å ha et positivt fokus. Videre tolker jeg L3 sitt utsagn ved at denne læreren har selvironi, og ikke er redd for å gi av seg selv i møte med elevene. Det eneste jeg noterte meg i tilknytning av lærernes uttalelser, var da lærer 3 om morgenen startet dagen med å fortelle noe morsomt om seg selv som fenget elevene, og som tilsynelatende resulterte i engasjement og glede for både elevene og læreren.

Jeg synes imidlertid lærer 1 har dannet seg et fint og interessant bilde av hvordan relasjonsbygging faktisk foregår, ved å tegne seg et bilde av relasjoner som en sparebøsse, noe jeg synes både gir mening samt en god forklaring. Det at lærer 1 kommer med eksemplet: «åh, jeg så at du ga en high-five der, du ga positiv respons!», kan ses i sammenheng med at lærere

oppfordres gjerne til å gi positiv respons på ting elever både gjør og prøver å gjøre. Det kan føre til at elevene føler at læreren setter pris på dem (Drugli, 2012, s. 107-108).

Videre sier lærer 3:

Jeg prøver å få tid til å gjøre hyggelige ting, og samle på erfaringer i løpet av en skoledag. Enten at vi får danset litt, sunget litt eller lekt litt. At vi får gjort en del ting som gjør at vi har hatt det okei sammen. Og så prøver vi å oppsummere dagen med å snakke om de hyggelige tingene som har skjedd i løpet av dagen, sånn at ungene går hjem og tenker at: åh, det her er et fint sted å være, vi har faktisk fått gjort masse hyggelige ting. Og så prøver jeg hver gang jeg har muligheten til å rose klassen som klasse. Skryte av dem til andre mens de hører på, at de får en idé av at denne klassen er fantastisk, for da tror jeg den blir fantastisk. Så prøver jeg å si: «men se på dem, er de ikke fantastiske der de sitter? Se nå, nå kommer de til å klare å gå dit bort og hente boka si helt stille». (Lærer 3)

Så da leste vi en del litteratur, men jeg klarer liksom ikke å komme på hva det heter de bøkene vi leste, eller artiklene eller kapitlene, men da fikk vi veldig mye ideer om hvordan vi skulle gi gode beskjeder, hvordan vi skulle være tydelig i språket, hvordan vi skulle rose i stedet for å kritisere, hvordan vi skulle være vennlig men bestemt. (Lærer 3)

Lærer 3 sine utsagn finner jeg et stort fokus rundt det å få tid til hyggelige ting sammen med elevene og ikke minst gi dem ros. Dette kan knyttes til innholdet av miljøløftet som Lindahl (2007) peker på, som vektlegger viktigheten av å kunne ha det hyggelig i skolen, samt et positivt fokus. Dersom elevene trives, vil de selv utstråle positivitet. I tillegg anvendes både lek, sang, dans, rollespill og drama i miljøløftet (Lindahl, 2007, s. 65-68).

I det andre sitatet sier lærer 3 at lesing av litteratur skapte ideer om hvordan være en, slik jeg tolker det, god klasseleder, som altså vil bety hvordan læreren bør opptre for å fremme gode relasjoner. Drugli (2012) hevder at oppdatert kunnskap om relasjonskvalitet, og på hvilken måte læreren kan endre negative relasjoner er noe alle lærere så vel som lærerstudenter bør ha (Drugli, 2012, s. 114). Det viser seg ifølge Joyce og Showers (2002) og Simonsen et al. (2008) at tross læreres erfaringer og tilgang til kunnskaper om hvordan god klasseledelse kan utføres,

gjennom blant annet kurs, litteratur og undervisning, vil det sannsynligvis ikke føre til at lærerne endrer sin måte å lede klassen (sitert av Ogden, 2012, s. 143).

Her vises altså to ulike syn på hvorvidt blant annet kursing og kunnskap vil ha noe å si for lærerens utvikling. Sett fra den ene siden vil lesing av relevant litteratur kunne gjøre en mer bevisst ulike temaer, som i dette tilfellet er klasseledelse. Bevisstheten kan sannsynligvis være til hjelp for å gjøre en endring. På den andre siden er det ikke nødvendigvis gitt at en endrer atferd ved hjelp av lesing av litteratur og kurs. Det mest nærliggende synes å være at det trolig vil avhenge av individet. Altså på hvilken måte den individuelle tilegner seg kunnskap. I lærer 3 sitt tilfelle vil jeg antakelig tro at lesing av litteratur, bøker og artikler var til hjelp for egen utvikling i lærerrollen. Dette inntrykket får jeg imidlertid av lærerens uttrykksmåte av hvordan denne læreren tilegnet seg ny kunnskap. Det jeg blant annet har utelatt fra funnene, er at lærer 3 også pekte på litteraturen som én av tingene som hadde vært med å forme denne læreren.

Når det er snakk om elever som utfordrer eller sliter:

Og det her ikke sant, «catch them being good» og «vær djevlesk oppmerksom på at de får skryt og ros», for det er noe de aller, aller fleste setter veldig stor pris på. (Lærer 2)

Du er nødt til å jobbe med deg selv sånn at de er sikker på at du er glad hver gang de kommer på skolen, selv om de står og sier at: «jeg skulle ønske du var død. Så får man på en måte i de glimtene hvor de ikke sier det vise at: okei, jeg synes faktisk det er stas at du er her, skulle ønske du ikke sa akkurat «det», men det er jo fryktelig morsomt når du har en vits». (Lærer 3)

Det vil alltid være den voksnes ansvar for kvaliteten av relasjonen, og samtidig vil en viktig pekepinn være at eleven ikke skal bli beskyldt for en dårlig relasjon, selv på bakgrunn av negativ oppførsel (Drugli og Nordahl i Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 90). Her er det tydelig at lærerne er inneforstått med at de jobber for den gode relasjonen, og ikke lar negative kommentarer ødelegge.

Ros viser seg å være fremtredende i lærernes arbeid med relasjoner. På bakgrunn av egne erfaringer, anser jeg ros som noe svært effektivt i møte med andre mennesker. Når det gjelder elever som utfordrer eller sliter, forstår jeg at det spesielt vil være viktig med et positivt fokus

som omhandler ros og skryt, spesielt gjennom lærer 2 sine utsagn: «*catch them being good*» og «*vær djevelsk oppmerksom på at de får skryt og ros*». Ros blir ofte omtalt av praktikere og forskere som det mest kraftigste virkemiddelet innenfor pedagogikken. Lærer 2 sitt utsagn kan knyttes tilbake 1960-tallet om amerikanske atferdsforskeres budskap om at: «*catch the children being good*». Det viser seg fortsatt at det å rose når elevene opptrer på en positiv måte, gir bedre effekt i motsetning til å gi de refs dersom de opptrer negativt. Samtidig bør en være oppmerksom når det gjelder bruk av ros. Det tyder nemlig på at den kan være uten effekt dersom den overdrives. Elever legger merke til om læreren bruker ros og anerkjennelse på feil måte, som for eksempel å få kontroll over en klasse. Det er heller ikke alle elever som stiller seg åpen for ros (Ogden, 2012, s. 49-50).

På en annen side viser observasjonsstudier at det er for lite ros i klasserommene. En annen viktig faktor er at selv om mange elever liker å motta ros, mener både lærerne og elevene at ros har best effekt dersom den blir gitt konkret. Dersom det følger med en begrunnelse for hvorfor noe er bra, vil den gjerne virke bedre og elevene vil være mer åpen for mottakelse (Ogden, 2012, s. 50-51). Ifølge Aarts (2006) vil en god metode for å takle en elevs negative atferd være å gi respons på den positive atferden (sisert av Drugli, 2012, s. 105). Når dette er sagt, ser jeg det positivt at disse lærerne er så bevisste rundt positive holdninger innenfor elevgruppen. De har tydelig erfaring på hva som er lurt å gjøre. Jeg vil også tro at når det gjelder ros, vil mye handle om å kjenne elevgruppen. Lærer 1, lærer 2 og lærer 3 er alle kontaktlærere, som betyr at de mest sannsynlig vet hvordan å forholde seg til sine elever. Av den grunn stiller jeg meg ganske sikker på at deres bruk av ros virker til sin hensikt.

Lærer 3 sitt siste utsagn kan oppleves som at denne læreren synes det er viktig å være positiv og bruke litt humor dersom noen elever er ufine. Humor kan ses i sammenheng med dimensjon 12: *humor*, i Spurkeland (2011), som handler om å bruke egne holdninger, ferdigheter og evner til å benytte humor. Det kan også vise til det Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) sier at tilpasset respons er noe som inngår i en god relasjon mellom eleven og læreren. I en slik respons vil blant annet bruk av humor kunne være en god måte for å gi eleven en form for respons (sisert av Drugli, 2012, s. 53). Samtidig vil det trolig være viktig å tenke gjennom på hvilken måte humoren brukes, og at den blir lagt frem på en *ikke-hånende* måte.

5.3 Gode relasjoner gir godt læringsmiljø

Den tredje kategorien er *gode relasjoner gir godt læringsmiljø*. Denne kategorien vil riktignok innebære andre tiltak eller arbeidsmåter lærerne jobber etter med tanke på relasjonsarbeidet mellom lærer-elev, elevgruppen imellom og hvilken innvirkning disse vil ha for læringsmiljøet. Innenfor kategorien fremkommer også hvordan skoleledelsen legger til rette for relasjonsbygging, og hvordan lærerne prioriterer når det gjelder tidsbruken av relasjoner og fag.

Til å begynne med mener alle lærerne følgende:

For meg handler det om å være den jeg er, på en naturlig måte, og så mener jeg jo selv at jeg har en god evne til å skape gode relasjoner med elevene. (Lærer 1)

Jeg tror at man arbeider bevisst med det, man er fryktelig bevisst hvordan man skal skape gode relasjoner, og så føler jeg samtidig at jeg er meg selv. (Lærer 2)

Både og! Veldig mye tror jeg handler bare om personlighet. (Lærer 3)

Drugli og Nordahl (2013) hevder det for noen lærere vil falle seg naturlig å skape gode relasjoner til sine elever, hvor andre derimot vil ha større utfordringer med nettopp dette. Disse lærerne gir uttrykk for å være tygge på seg selv, samt bevisste i sin rolle som gode relasjonsskapere (Drugli og Nordahl i Manger et al., 2013, s. 90).

Det lærerne mener om arbeid med relasjoner, viktigheten av det og om deres meninger omkring relasjoner og læring:

Bruker den masse energi til å tenke på ting som den kanskje ikke skal bruke tiden sin på, så hindrer det læring. I hvert fall jobber jeg hver eneste dag med å komme nærmere denne eleven, og spørre, snakke. Spesielt for de elevene som starter i 1.klasse, det å bli tatt i mot på en ordentlig måte. Det er faktisk det viktigste de gjør i livet sitt, å starte på skole, og da er de veldig,

veldig motivert for å både lære og samhandle med andre. Og da er det kjempeviktig at vi som voksne er den som starter med å lage gode relasjoner. (Lærer 1)

For fryktelig mange elever er det helt avgjørende at læreren er flink til å bygge relasjoner, og mest i forhold til læring. Om ungene går rundt og tror at læreren ikke liker dem, eller er usikre på om læreren liker dem, tar det fokus bort fra fryktelig mye annet som de heller burde ha fokus på, så det er kjempeviktig! Og det at du har en god relasjon til en elev kan være det som får den til å gjøre det den skal, selv om den strever, så kan det være det at akkurat du som voksen som er der, som gjør at den prøver, gidder og orker. Og så er det jo viktig for, har man gode relasjoner til elevene i klassen, er det større sjans for at det blir et godt læringsmiljø. Det vil jo også ha stor betydning for alle elevenes læring i en klasse. (Lærer 2)

Jeg tenker at hvis man ikke har en god relasjon til elevene, eller elevene ikke har en god relasjon seg imellom, da har man ikke lyst å komme på skolen. Jeg tror den eneste grunnen til at ungene har lyst til å komme på skolen, er på grunn av vennene sine. Og hvis relasjonen til elevene, eller elevene seg imellom er dårlig, så har de ikke lyst til å være her, og da lærer de heller ingenting. Så det er knallviktig! (Lærer 3)

Ut fra de overnevnte uttalelsene, finner jeg at lærerne virker svært samstemte når det gjelder deres syn på relasjoner, og hva relasjoner både mellom lærer-elev og elevene i mellom har å si for læring og trivsel. Lærer 1 bringer blant annet inn at det er lærerens ansvar å skape gode relasjoner. Dette kan knyttes til at det vil være læreren som leder sitt fulle ansvar å sørge for at relasjonen holder mål (Drugli, 2012, s. 46). Lærer 1 og lærer 2 nevner begge at dersom elevene er ufokusert og tenker på andre ting, vil det hindre læring. Jeg tolker lærer 2 sitt utsagn at læreren har en stor rolle, samt påvirkningskraft som voksen og kan utgjøre en stor forskjell når det gjelder elevens læring og trivsel i arbeid med relasjoner. Lærer 3 tror blant annet at elevene ikke lærer noe dersom de ikke trives på skolen.

Alle lærerne peker på at unnværende trivsel vil hindre læring. Drugli (2012) bekrefter disse uttalelsene når hun sier at dersom eleven har det emosjonelt vanskelig, skaper det utfordring for elevene når det gjelder å rette fokus på læringen som foregår. Elever som har det vanskelig hjemme, eller på skolen, som ikke har gode relasjoner til hverken lærere eller medelever, vil ha vansker med å bruke energi på læring, da det oppstår mange andre tanker som tar vekk fokuset (Drugli, 2012, s. 69-70). Det viser seg nærmest umulig å ha lærelyst dersom eleven kjenner på avvisning eller at stemningen er negativt ladet (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 23-24).

Innen en studie Drugli og hennes kollega gjennomførte, var elevene tydelige når de mente at de lærerne som de tilegnet seg mest kunnskap fra, var lærere som både brydde seg og viste elevene at de likte dem. Det som også viste seg fra studien var flere lærere som viste oppgitthet over at læreryrket dreier seg for lite om kun det faglige, men i overkant om de sosiale og emosjonelle behovene til barna (Drugli, 2012, s. 69-70). For meg og trolig flere andre, kan slike oppfatninger virke nokså urovekkende. Basert på noen av lærernes uttalelser i studien Drugli gjennomførte, kan det synes som de er mer eller mindre uvitende om viktigheten av lærernes emosjonelle støtte. For å understreke uttalelsene, var det imidlertid kun *noen* som mente dette.

Jeg ser det slik at lærere er ulike og har forskjellig syn, noe som etter min mening både kan ses som en fordel så vel som en ulempe. Lærer 3 peker også på at barna er på skolen på grunn av sine venner, samt betydningen relasjoner elevene imellom har å si for læringsmiljøet.

Når jeg spør lærerne hvordan skoleledelsen legger til rette for arbeidet med lærer-elev og elev-elev relasjoner, og i forhold til klassemiljø og læringsmiljø sier alle at skolene de jobber på legger svært godt til rette for ulike aktiviteter. Skolen hvor lærer 1 og lærer 2 jobber sier blant annet at det er mye som foregår på skolen som alle gjør, for eksempel dette med trivselssamlinger for hele skolen, trivselsledere i forhold til utetid, men også lekegrupper, vennegrupper og turer. Lærer 3 sier de får mye frie tøyler, og bruker mye læringsvenn i klasserommet og videre uttaler lærerne:

I småskolen har vi jo lekegrupper, og i utetida setter vi elevene sammen, og man velger og avtaler aktiviteter før man går ut. Har mye fokus på det med relasjoner mellom elever, og det å skape et godt klassemiljø. Som i dag, så var det trivselssamling for hele skolen. Vi har vennegrupper, og da jobber man jo veldig mye med klassemiljøet. Og så er det trivselsledere i forhold til utetid, så det er mye som skjer på skolen som alle gjør. (Lærer 2)

Jeg har jo brukt å ta med meg klassen min på tur hvert år. Og vi har jo egne fadderunger, altså mine elever som går i femte nå, så vi skal på tur med fadderungene våre. Og det er liksom en del av denne relasjonsbyggingen i forhold til elev-elev da. (Lærer 1)

Vi får mye frie tøyler til å gjøre hyggelige ting, for å lage gode relasjoner og godt klassemiljø. Og så bruker vi veldig mye læringsvenn. Og det er for å skape gode relasjoner mellom elevene.

Men også at de blir vant til å jobbe med andre. For det er noen elever med dårlig relasjonskompetanse, som synes det er vanskelig. Og nå er de i den alderen der de er lett påvirkelige, hvor det jeg gjør og sier har mye å si, hvor jeg kan være et forbilde og hvor jeg kan veilede dem. Så tenker jeg at det de lærer nå, kan de ta med seg ut i verden når de blir eldre, de skal danne relasjoner hele livet. (Lærer 3)

Vi har jo en sosial kompetanseplan som sier hva man skal jobbe med på ulike trinn. (Lærer 2)

Jeg finner det gjengående at sammensettinger av elever i form av vennegrupper og læringsvenner er noe skolen og lærerne prioriterer for å styrke relasjoner, klasse miljø og læringsmiljø. Dette kan støttes til det Nordahl (2008) hevder om at positive relasjoner i klassen fører lettere til både trivsel, læringsmiljø og motivasjon for læring. Det vil også være slik at relasjonene mellom elevene vil avhenge av det generelle læringsmiljøet i klassen (sitert av Spurkeland, 2011, s. 50). Dermed vil det logisk nok være avgjørende å arbeide med relasjoner for å skape og holde ved like det gode ønskede klasse miljøet. Ikke minst ser jeg det relevant å trekke frem det Säljö (2001) sier om Vygotskij og hans læringsteori som handler om det sosiale samspillet mellom mennesker, og at både tenkning og utvikling stammer fra den sosiale aktiviteten (sitert av Skrøvset, Mausehagen & Slettbak, 2017, s. 29). I tillegg kan dette ses i sammenheng med det Watson og Battistichs (2006) hevder, hvor de sier at deres idealbeskrivelse av at læringsmiljø skjer på bakgrunn av den sosiale fellesskapstanken (sitert av Ogden, 2012, s. 120-121). Det vil også være skoleledelsens tilrettelegging som skal sørge for at lærerne opptrer respektfullt ovenfor sine elever, og samtidig vil påta seg ansvar for å rette opp i eventuelle negative relasjoner (Drugli, 2012, s. 34).

Lærer 1 bruker å ta med sine elever på tur. Dette kan belyses i at flere elever og lærere synes at det å dra på tur er en god måte å bli bedre kjent på en rask og hyggelig måte, i tillegg til andre lærere som forteller om hvordan de oppdaget nye sider av elevene i forbindelse med turer. Det vil gjerne være slik fordi nye omgivelser kan gi flere muligheter for samhandling (Drugli, 2012, s. 52 og 67). Det kan synes som om dette er en velkjent og hyggelig måte å danne relasjoner både mellom lærer-elev og elevene. Det vil trolig være derfor lærer 1 jevnlig benytter dette i undervisningen, og kanskje i tillegg til egen interesse av å være i naturen.

Både lærer 3 og lærer 2 peker også på elevenes relasjonskompetanse. Jeg tolker det slik at læreren ser viktigheten av sin rolle i det å danne relasjoner mellom elevene, og samtidig er klar

over at det finnes elever med lavere sosial kompetanse. Spurkeland (2011) mener det er lærerens oppgave å skape de sosiale relasjonene mellom elevene i klassen (Spurkeland, 2011, s. 36). Her kan imidlertid dimensjon 8: *utvikling*, i Spurkeland (2011) ses i sammenheng.

Observasjoner i tilknytning av utsagnene er blant annet at lærer 3 hadde organisert sine elever til å sitte sammen to og to, som læringsvenner. L1 sin klasse hadde hatt et matematikkprosjekt dagen før, og satt dermed i grupper, noe de skulle fortsette med. I kroppsøvingstimen lærer 1 hadde med sine elever, la jeg merke til at læreren ga elevene ansvaret til selv å dele inn rettferdige lag. Dette var noe læreren av og til pleide å gjøre, og mente fungerte godt. Elevene lærte på denne måten å samarbeide og komme til enighet. Dette så tilsynelatende ut til å fungere bra. Lærer 1 påpekte også at dersom elevene oppdaget at lagene ikke var like rettferdige som antatt, kom elevene som regel frem til en løsning. Dersom det overhodet ikke fungerte, var lærer 1 nødt for å ta en beslutning. Jeg tenker at bakgrunnen for å kunne gjøre noe slikt i en klasse, trolig vil avhenge av klassemiljøet, altså hvordan relasjonene mellom elevene er.

Det første jeg merket meg lærer 3 gjorde, var i spisetiden da elevene som satt parvis var nødt for å snu seg til parene bak. Dette gjorde læreren bevisst for å gjøre det mer sosialt for elevene, og samtidig sørge for at alle hadde noen å være sammen med. Det andre jeg observerte var i musikkøkt, da elevene i skulle i grupper komme til enighet og komponere egne rytmer. Her krevde det mye samarbeid. I løpet av økta og under fremføringen, var det enkelt å oppdage elevenes gode samarbeid. De hadde alle kommet frem til noe sammen. I denne sammenhengen er det også nærliggende å tro at de gode samarbeidsferdighetene kom som følge av et godt klassemiljø, noe læreren selv hevdet klassen hadde. Spurkeland (2011) fremhever at det vil oppstå gode relasjoner dersom elevene hjelper hverandre og samarbeider. Når de får ta del i undervisningen, vil det også hjelpe for deres egne utvikling (Spurkeland, 2012, s. 183)

Jeg spør videre hva lærerne tenker om tidsbruken i hverdagen med tanke på relasjonsbygging, og om de jobber med relasjoner integrert i undervisning svarer de følgende:

Selv om vi skal utdanne menneskene, så må vi faktisk jobbe med det grunnleggende først, før vi på en måte kan begynne å utdanne dem. Og da handler det jo om at så lenge eleven ikke har det bra, så klarer den heller ikke å lære. Så man må begynne i riktig ende, og da er det faktisk sånn at av og til må faget vike foran det som er viktigst. (Lærer 1)

Ja, men nå er det igjen småskolelæreren, da har vi heller fokus på relasjoner, og så velger man bort fag hvis at det kreves. For det å like å gå på skolen, og føle at du blir sett på skolen, og føle at de som er rundt deg liker deg når du er på skolen, er så utrolig viktig for de minste elevene. Så hvis man dytter bort det for å ha fokus på fag, så gjør man noe feil, tenker jeg. Så jeg er ikke i den tidsklemma der i det hele tatt, for det er ikke noe tvil hva man velger å ha fokus på. Og det er ikke sånn at vi sitter og koser oss hele tiden, men at man i perioder prioriterer det bort. (Lærer 2)

Aller mest jobbes det med relasjoner integrert i undervisningen, tenker jeg. Det er der hoveddelen skjer. Så veldig mye av det vi gjør, skjer i undervisningen. Det å sitte i grupper og diskutere, det å lage rollespill, det å argumentere og være forelder og unger som skal argumentere om ukepenger. Og vi har det så morsomt i tillegg. Alle mulige problemstillinger får de lov å diskutere, og det er jo også relasjonsbyggende. Så det må ikke alltid være noe utenfor faget tenker jeg. Jeg tror også det er noe som lett kan falle bort på grunn av fag, for det er utrolig mange krav. (Lærer 3)

Igien får jeg inntrykk av at lærerne er svært samstemte i synet på det viktige med relasjoner. Jeg tolker lærer 1 og lærer 2 sine nokså like utsagn at det er viktig å starte med et godt relasjonsgrunnlag. Det kan selvsagt tenkes at lærerne mener faget bør bortprioriteres, på bakgrunn av at de jobber i småskolen og på mellomtrinnet. Når elevene er på ungdomstrinnet, har de gjerne lærere som ønsker å rette blikket mer mot fag fremfor etablering av relasjoner (Drugli, 2012, s. 89). Det å velge relasjon før fag vil ifølge Spurkeland (2011) være det som kalles relasjonspedagogikk, som blant annet belyser det som ligger til grunn for å skape en god relasjon før faget. I tillegg hevder han at relasjonen gjerne prioriteres i første rekke (Spurkeland, 2011, s. 31 og 47). Med dette tolker jeg at det vil vise seg enklere for elevene å tilegne seg kunnskap, dersom det gode finnes gode opparbeidede relasjoner som grunnlag.

Jeg forstår det slik at lærer 3 har litt samme holdning, men ser ut til å ha oppdaget, eller er seg mer bevisst, om at relasjonsbygging kan foregå integrert i undervisning. Når det gjelder læringsperspektivet vil læreren ifølge Hoel (2014) undervise i fag, samt utøve klasseledelse på samme tid som det kan integreres med ulike former for læringsaktiviteter (sitert av Helstad & Øiestad, 2017, s. 79). Å arbeide med relasjoner er altså nødvendigvis ikke noe som skjer atskilt fra undervisningen (Skrøvset, Mausehagen & Slettbakk, 2017, s. 29). Det samme peker

Helstad & Øiestad (2017) på når de sier at relasjoner vil bygges samtidig som lærerne underviser en klasse. Det vil altså handle om hvordan læreren velger å legge til rette for arbeidet, og i tillegg til hvordan læreren kommuniserer med elevene. Dette kan foregå gjennom forskjellige aktiviteter, eller oppfølging av arbeid og i klasseromsdialoger (Helstad & Øiestad, 2017, s. 44-45). Lærer 3 ser ut til å ha funnet en undervisningsmåte som legger til rette for et fortløpende arbeid med relasjoner og fag. Mitt inntrykk er imidlertid er at alle disse lærerne prioriterer det som er mest viktig og hensiktsmessig i forhold til egne klasser. Jeg finner at de ser an stemningen og situasjonen, og gjør tiltak hvor det behøves, noe jeg anser som svært pedagogisk og viktig.

5.4 Skole-hjem

Den fjerde og siste kategorien *skole-hjem* er en kategori som oppstod på et nokså tilfeldig vis. Før jeg dro ut i skolene for å forske, var jeg imidlertid klar over viktigheten av et skole-hjem samarbeid. Likevel valgte jeg å ikke utforme noen spørsmål relatert til dette i intervjuguiden, da jeg ikke trodde det skulle vise seg relevant i forhold til relasjoner. Grunnen til det tror jeg kan komme av mitt store fokus på selve *lærerne*. Jeg ble derfor ikke oppmerksom på sammenhengen av relasjoner og foreldre/foresatte før lærerne trakk inn dette på eget initiativ.

De første utsagnene er fra et lite utdrag mellom lærer 1 og lærer 2, og det siste fra lærer 3:

Og jeg tenker jo at, det står jo ikke her da, men én ting er at vi har en god relasjon til elevene, men det er også viktig at man har en god relasjon også til foreldrene, for foreldrene er faktisk den første og fremste kanalen, for hvis vi har en god relasjon med foreldrene vil ungene også få automatisk en god relasjon til oss som voksne. (Lærer 1)

... i alle fall en større sjans for det ... (Lærer 2)

... Ja, fordi at hvis foreldrene da framsnakker oss som skole, og som voksne, så vil også ungene ha en mye større evne til å på en måte ha respekt for den jobben som vi gjør da. Den relasjonsbrua mellom oss voksne, det er faktisk veldig viktig! (Lærer 1)

Og når vi snakker om dette her med elev-lærer relasjon, elev-elev relasjon og lærer-lærer relasjon, så er det utrolig viktig å ha med foreldrene i den biten. For det er masse jobb med relasjoner med foreldrene. Jeg skal ha samarbeid med de foreldrene her i fire år, jeg er avhengig av at de stoler på at jeg gjør det lure, og at jeg liker ungene deres. Så jeg bruker masse tid på det også. Så på mange nivå jobber man med relasjoner da. (Lærer 3)

Det er tydelig at lærerne mener mye av kontakten med elevene avhenger av et skole-hjem-samarbeid. Samtidig uttrykker lærer 1 seg ganske sikker i at relasjoner til elevene blir gode dersom relasjonene til hjemmet er bra. For meg virker det derfor som læreren har erfart at det kan være avgjørende å ha et godt og nært forhold til foreldre og foresatte. Jeg gjør en tolkning av at lærer 2 stiller seg enig, men samtidig har et syn om at det ikke nødvendigvis er slik at relasjonen automatisk blir god dersom foreldrekontakten er det.

Utsagnene kan imidlertid støttes til at dersom foreldre/foresatte uttrykker seg i positivitet omkring skolen og læreren på hjemmebane, vil læringsmiljøet for barna deres kunne utvikles (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017, s. 86). Grunnlaget for at læringsmiljøet vil kunne utvikles kan trolig komme av at gode relasjoner mellom lærer og elev, vil føre til at elevene opptrer positivt i lærerens undervisning. Dette støtter Drugli (2012) ved at eleven vil enklere vise anerkjennelse tilbake, og samtidig oppfatte læreren som en god samarbeidspartner (Drugli, 2012, s. 48-52). På bakgrunn av dette vil eleven antakelig være mer åpen for lærerens undervisning og dermed tilegne seg mer kunnskap. Det som også vil støtte dette er at dersom relasjonene er positive, vil elevene også ha positive forventninger i møte med skolen, og samtidig gjøre det godt faglig (Drugli og Nordahl i Manger et al., 2013, s. 76-77).

Jeg stiller meg enig i at elevene på større grunnlag vil synes godt om læreren dersom foreldrene gjør det. På en annen side trenger ikke dette nødvendigvis være tilfelle. Om det finnes noen garanti for dette, er jeg derimot usikker på. Det eneste jeg kan tenke meg er at det trolig ikke finnes noen direkte fasit, annet enn at det er som lærerne sier: *en større sjanse*.

Lærer 3 trakk også inn hvor viktig det er å være godt kjent med hjemmet i arbeid med flere relasjoner. Jeg ser det viktig for lærer 3 at foreldre/foresatte kan hvile på denne lærerens skuldre når det gjelder å stole på at læreren bryr seg om deres barn. Dette er altså noe lærer 3 bruker mye av sin tid på. Det vil naturlig nok kunne oppstå både positive og negative relasjoner i møte med hjemmet. Dersom foreldre opplever at læreren verdsetter, liker og er glad i deres barn, vil relasjonen mellom skole og hjem være god og verdifull. Dersom læreren opptrer kald vil relasjonen riktignok ikke være av samme kvalitet (Spurkeland, 2011, s. 172). På grunnlag av dette kan en tenke seg at et skole-hjem samarbeid også kan by på et sett av utfordringer, på lik linje som mellom lærer og elev og elevene imellom. Lærerne sier direkte hvor viktig et slikt samarbeid er, noe en selv kan forstå.

Avslutningsvis ser det ut til at dimensjon 6: *relasjonsbygging* i Spurkeland (2011), viser seg gjentakende gjennom funnene, samtidig som flere andre dimensjoner også har vist seg gjennom de ulike delene.

6 Svar på forskningsspørsmål

I kapittel 5 presenterte, tolket og diskuterte jeg funn fra kategoriene *5.1 Tillit/anerkjennelse og interesse*, *5.2 Positivt fokus*, *5.3 Gode relasjoner gir godt læringsmiljø* og *5.4 Skole-hjem*. Det som framkom var følgende:

Det synes som om lærerne først og fremst legger til rette for gode relasjoner ved å blant annet vise elevene tillit, anerkjennelse, så vel som respekt og interesse for deres liv. Dette viser de blant annet gjennom å hilse på elevene, se de i øynene, vise at de har sett dem og vise at de liker dem. Å bruke elevenes navn viser seg spesielt fremtredende i arbeidet med relasjoner. Også å vise elevene sine at de respekterer dem ved å blant annet uttrykke vennlighet. De er også opptatt av å skjerme elevene i mer sårbare samtaler ved å snakke sammen på tomannshånd. Lærerne virker også opptatte av struktur i hverdagen, som for eksempel å håndhilse på elevene. Videre arbeider de med relasjoner ved å vise elevene at de er interesserte i det de gjør, både i og utenom skoletid. De ser det som en forutsetning å kjenne elevene.

Videre ser det ut til at lærerne sørger for å holde et positivt fokus i skolehverdagen sammen med elevene. Det positive fokuset skinner gjennom ved blant annet at de har det gøy sammen, gjør noe hyggelig og kan vise at de ikke tar seg selv høytidelig ved å kunne le litt av seg selv. De forsøker blant annet å oppsummere dagen ved å fokusere på det som er positivt og hyggelig, i tillegg til å få tid til å danse, synge eller leke. De ser også viktigheten av å gi elevene positiv respons dersom de fanger opp at elevene gjør noe fint. Det som viser seg å bli vektlagt, er bruk av ros. De uttrykker i høy grad at ros og skryt er viktig i møte med elevene, og dette særlig de som utfordrer eller sliter. Humor kan også brukes i ulike situasjoner. Det er tydelig at de ønsker å etablere gode forhold til sine elever.

Lærerne peker blant annet på at det er deres ansvar å stå for de gode relasjonene, og mener gode relasjoner er avgjørende for elevenes læring, både når det gjelder relasjoner mellom lærer og elev og elevene. De hevder at dersom elevene hverken trives eller har det bra, og sitter med et ønske om å dra fra skolen, vil de miste fokus. Dette vil videre føre til hinder for læring. Lærerne arbeider også med relasjoner mellom elevene i klassen, hvor både lærerne og skoleledelsen legger til rette for at lærerne skal kunne styrke relasjoner, klasse miljø og læringsmiljø. Det arrangeres blant annet trivselssamlinger og legges til rette for både

vennegrupper, læringsvenner og lekegrupper. De benytter også anledningen til å dra på tur som de også mener kan være relasjonsbyggende. Videre peker de på at faget noen ganger må vike foran det de omtaler som mest viktig, nemlig relasjoner. Samtidig kan de også drive relasjonsbygging integrert i undervisning. Dette gjør de ved blant annet å sette elevene i grupper til å diskutere, argumentere eller lage rollespill.

Lærerne uttrykker også at det ikke bare handler om relasjonsarbeid mellom lærer og elev eller elevene imellom, men også i aller høyeste grad relasjonen med foreldre/foresatte. De uttrykker viktigheten av det nære forholdet ved at hjemmet vil være den fremste kanalen, og at en god relasjon til foreldre/foresatte øker sjansen for gode relasjoner mellom elevene. Som de selv uttrykker, jobber de derfor med relasjoner på mange nivå.

Med denne oppgaven hadde jeg et ønske om å nærmere undersøke relasjoners betydning i skolen. Det tyder på at relasjonsfokus er noe som i stor grad bør vektlegges, både når det gjelder læring og trivsel som avhenger av hverandre. Det ser ut til å være et betraktelig større fokus rundt temaet i dag, og vil forhåpentligvis med tiden være noe som blir vektlagt enda mer.

Referanseliste

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne – og fullføre*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Helstad, K. & Øiestad, P.A. (2017). *Læreren som regissør: verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lindahl, S. (2007). *Miljøloftet i skolen: strategi for bygging av gode klassemiljø*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Spurkeland, J. & Lysebo, M.O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 4. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Nettressurser:

Meld.St.11. (2008-2009). *Lærere, Rollen og Utdanningen*. Hentet 12.04.18 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelser av fag og kompetanse*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet 12.03.18 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Relasjoner mellom elever: læringsmiljø og relasjoner mellom elever*. Hentet 14.04.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema (NSD)



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Yrke	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Tema for prosjektet er relasjonskompetanse. Hvordan arbeider lærerne med relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev?	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	UiT Norges arktiske universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Åse	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig .
Etternavn	Slettbakk	
Stilling	Universitetslektor	Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	41212171	
Mobil		Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post	ase.slettbakk@uit.no	
Alternativ e-post	ase.slettbakk@uit.no	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.

Side 1

Vedlegg 2: kvittering og godkjenning av prosjekt (NSD)



Åse Settbakk

9006 TROMSØ

Vår dato: 15.02.2018

Vår ref: 58741 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 26.01.2018 for prosjektet:

58741	<i>Tema for prosjektet er relasjonskompetanse. Hvordan arbeider lærerne med relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Åse Settbakk</i>
Student	<i>Sara Sofia Joraholmen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Vedlegg 3: informasjonsskriv (forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt)

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Tittel: "Læreres arbeid med relasjoner"

Av Sara Sofia Jørholm, masterstudent i pedagogikk grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn ved Universitetet i Tromsø- Norges Arktiske Universitet.

Formål med undersøkelsen

Som avsluttende oppgave for lærerutdanningen skal jeg gjennomføre en studie av relasjonskompetanse. Jeg ønsker å undersøke hvordan læreren som klasseleder konkret arbeider med relasjoner til elever, og mellom elever. For å kunne få en større innsikt i temaet er jeg interessert i ulike læreres perspektiver på blant annet hvilken betydning relasjoner kan ha å si for læringen, hvilke metoder som benyttes og hva som kan være utfordrende ved relasjonsbygging. Grunnen til at jeg ønsker å forske på akkurat denne tematikken, er fordi jeg ser på relasjonskompetanse som både interessant, viktig og avgjørende for læreryrket. Det handler om læring, trivsel og trygge rammer, som alle er viktige faktorer i en skolehverdag

Jeg ønsker derfor med denne henvendelsen å invitere deg til å være en del av mitt forskningsprosjekt.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD- norsk senter for forskningsdata AS.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet i sin helhet kommer til å strekke seg over et semester og avsluttes i mai 2018. Dette er en kvalitativ studie som vil basere seg på fokusgruppeintervjuer av et utvalg lærere i

grunnskolen. Det vil gjennomføres et intervju med en varighet på omtrent 30-40 minutter. I tillegg har jeg et ønske om å kunne få lov til å observere en lærer gjennom en skoledag i klasserommet, hvor jeg ønsker å se hvordan læreren konkret jobber med relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev. Både intervju- og observasjonsguide legger jeg ved i denne mailen.

Intervjuet kommer til å bli tatt opp på bånd, som vil bli slettet når studien er avsluttet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt og vil lagres digitalt med passordbeskyttelse. Alle deltakere anonymiseres og vil derfor ikke kunne gjenkjennes.

Alt av personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt, anslått å være 15.mai 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke jf. forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi B.8 (samtykke og informasjonsplikt). Dersom du på et senere tidspunkt velger å trekke deg fra studiet, vil all informasjon om deg slettes.

Dersom du har spørsmål til studien eller noe er uklart, må du gjerne ta kontakt.

Kontaktinformasjon

Navn: Sara Sofia Jøraholmen

Lærerstudent UiT Norges Arktiske Universitet

E-post: saras0@hotmail.com

mobil: 975 70 065

Veileder(e)

Åse Slettbakk

Universitetslektor

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

UiT Norges arktiske universitet

e-post: ase.slettbakk@uit.no

SAMTYKKE

Jeg har mottatt informasjon om studiet, og samtykker til å delta i studien

Signatur: _____



Integrert master i lærerutdanning 1.-7. og 5.-10.

MASTERGRADSSAMARBEID MELLOM STUDENT OG SKOLE

Student (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Veileder (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Skole /sentralbord/e-post:	
Rektor (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Lærer/kontaktperson (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
I forbindelse med sin MA- oppgave skal studenten gjøre følgende:	
Taushetserklæring Studenten skal undertegne taushetserklæring som leveres til skolen. Se neste side.	
Personvern Hvis prosjektet er meldepliktig hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), skal studenten gi skolen kopi av godkjenning fra Personvernombudet for forskning.	

Dato og underskrift

Rektor

Student

Lærer/kontaktperson

Vedlegg 5: observasjonsguide

Observasjonsguide:

Observasjoner knyttet relasjonsbygging mellom lærer-elev og elev-elev

Ifølge Grimen (2008) vil det som ligger i en relasjon beskrives som noe to eller flere personer har til felles, hvor både anerkjennelse, tillit og genuin interesse for andre står sentralt.

Relasjoner skapes med andre ord i kommunikasjon med andre (sitert av Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017, s. 28).

Ut fra denne definisjonen vil jeg i observasjonen spesielt se etter: hvordan læreren opptrer ved å blant annet vise respekt, rettferdighet, interesse, anerkjennelse og tillit til elevene. I tillegg til hvordan læreren håndterer eventuelle situasjoner hvor elev-elev-relasjonen kan/bør jobbes med.

Observasjonsfokus	Notater/det jeg ser	Tanker/refleksjoner av det jeg ser
fitt førsteinntrykk i lasserommet (kultur, miljø, temning ...)		

viser læreren interesse/anerkjennelse for elevene på noen måter?		
Oppsøker læreren gjennom skoledagen kontakt med enkelte/de fleste elevene?		

ituasjoner hvor ereren arbeider med lev-elev-relasjoner?		
[vordan virker relasjonene mellom levene?		

hvordan virker
relasjonen mellom
lærer og elev?

utfordringer
og
relasjonsbygging?

Intervjuguide

Tema: Relasjonskompetanse

Forskningsspørsmål: Hvordan arbeider lærerne med relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev?

1. Hvilken betydning kan relasjoner ha for læringen?
2. Hvilke metoder benyttes?
3. Hva er utfordrende med relasjonsbygging?

Innledningsspørsmål:

Litt om bakgrunn:

- Hvor lenge har dere jobbet som lærere?
- Hvilke erfaringer har dere med relasjoner til medelever og/eller lærere fra egen skolegang?
 - Har dine erfaringer med gode/dårlige relasjoner med deres lærere, hatt betydning på noen måter? Hvordan?

Deres syn på temaet:

- Ser dere på relasjonskompetanse/bygging som viktig?
 - Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Kan relasjoner ha noe å si for elevenes læring? På hvilken måte?

Hovedspørsmål:

Hvordan dere som lærere arbeider med relasjoner:

- Hvordan arbeider dere med relasjoner i klasserommet?
 - Hvordan arbeider dere med klassemiljøet?

- Benytter dere ulike metoder i arbeidet med relasjoner?
 - Hvilke i såfall?

- Arbeider dere bevisst med relasjoner? Eller føler dere at dere bare «er dere selv?»
 - Har dere lest dere opp på teori på for eksempel gode metoder?

- Arbeider dere med relasjoner både mellom elev-lærer, elev-elev og lærer-lærer?

- Jobber dere på ulike måter på de ulike trinnene?

- Benytter dere som kolleger hverandre i arbeid med relasjoner?
 - På hvilke måter?

- Hvordan arbeider dere med barn det er vanskelig å komme i kontakt med eller som dere «ikke kommer overens» med?

- På hvordan måte legger skoleledelsen til rette for arbeidet med lærer-elev- og lærer-lærer-relasjoner?

Avsluttende spørsmål:

- Hva tenker dere om tidsbruken dere har i en hverdagssituasjon i klasserommet, når det gjelder relasjonsbygging?
 - Er dette noe som lett kan falle bort i lyset av fag?
 - Jobbes det med relasjoner integrert i undervisning? I tilfelle hvordan?

- Kan det være forskjell aldersmessig i hvordan lærere jobber? I tilfelle hvordan?

- Hvilke utfordringer ligger i arbeid med relasjoner?