

«Ta deg bryet med å lete etter veien inn».

En studie av hvordan lærere arbeider med å etablere relasjoner til elever med problemadferd.

Sara Louise Aspen

Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1-7. trinn. mai 2019

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan lærere arbeider med å etablere relasjoner til elever med problemadferd. Relasjonskompetanse er et sentralt begrep i skolen, og jeg anser en lærers relasjonskompetanse som svært viktig, på samme måte som den faglige. Jeg ble motivert til å fordype meg i temaet etter en praksisperiode. I praksisperioden observerte jeg utfordringer i relasjonen mellom lærere og en elev med problemadferd. Studien er basert på en kvalitativ tilnærming med forskningsspørsmål: *Hvordan arbeider lærere med å etablere gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende?*

For å finne svar på forskningsspørsmålet ble intervju brukt som metode for datainnsamling. Datagrunnlaget baserer seg på en heterogen gruppe av tilsammen tre lærere som arbeider på ulike skoler. Lærernes utsagn var nokså like og jeg opplevde at deres tanker omkring relasjonsbygging, og hva de anså som viktig ble gjentatt i intervjuene. Noen sentrale funn var lærernes evne til å vise interesse for elevene og deres liv utenfor skolen. I tillegg ble positivt fokus og et godt samarbeid med elevenes foreldre ansett som viktig. I studien vil funnene presenteres i fire kategorier. Kategoriene jeg kom fram til er som følge: 1: Anerkjennelse og interesse, 2: Humor og positivt fokus, 3: Læringsmiljø og 4: Skole-hjem samarbeid. Funnene viser seg å ha tydelig sammenheng med teori innenfor temaet relasjonskompetanse. Gode relasjoner mellom lærer og elev gir gode forutsetninger for et godt læringsmiljø og en skolehverdag fylt med trivsel, glede og motivasjon.

Forord

Tiden fra begynnelse til slutt for denne masteravhandlingen har vært krevende, spennende og ikke minst lærerik. Jeg har fordypet meg i et tema jeg syns er interessant og svært viktig i skolen, og med økt kunnskap ser jeg enda mer frem til å sette min kompetanse ut i praksis.

Etter fullført masteravhandling ønsker jeg å takke flere personer for deres bidrag. Jeg vil først og fremst takke mine intervjuobjekter for gode og læringsrike samtaler. Uten dere hadde denne studien aldri funnet sted.

Videre vil jeg takke min veileder Lisbet Rønningsbakk for gode innspill. Jeg vil også takke familie og venner for støttende ord og oppmuntring underveis.

Jeg må selvfølgelig også rette en stor takk til mine medstudenter, uten dere hadde ikke studieårene og masterperioden vært den samme.

Tromsø, 15. Mai 2019

Gjennomføring

Begynnelsen på arbeidet med masteravhandlingen startet med en prosjektskisse våren 2018. Planen var i utgangspunktet å skrive sammen med min gode venninne, men da hun ble gravid ble situasjonen og hennes tilgjengelighet annerledes enn det vi hadde sett for oss, og bestemte oss derfor for å skrive hver for oss.

Høsten 2018 ble arbeidet med studien satt i gang, og min veileder Lisbet Rønningsbakk ble informert om det jeg ønsket å skrive om, og har underveis i prosessen vært en god bidragsyter. Søknad til NSD ble sendt i slutten av årsskiftet, og i vente på godkjenning gjorde jeg de forberedelsene jeg kunne og anså som nødvendig. Forberedelsene innebar blant annet å lese gjennom tidligere masteroppgaver, finne teori om temaet, samt opprette kontakt med tre lærere jeg ønsket å innhente informasjon fra. Jeg fikk umiddelbart positivt svar og intervjuene ble planlagt like etter samtalen. Jeg hadde gode dialoger med intervjuobjektene og ble møtt med positiv innstilling til temaet jeg ønsket å fordype meg i. Etter gjennomføringen av intervjuene ble datamaterialet transkribert og videre analysert og tolket. Funnene ble knyttet til teori og tilslutt var tiden inne for å oppsummere og fremstille resultatene ved å svare på studiens forskningsspørsmål.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD	IV
GJENNOMFØRING	VI
FIGURLISTE	IX
1 INNLEDNING	1
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
FORSKNINGSSPØRSMÅL	1
KAPITTELOVERSIKT	3
2 TEORI	5
2.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN	5
2.2 KLASSELEDELSE	5
2.3 ET BREDERE SYN PÅ KLASSELEDELSE	6
2.4 FORSKNING PÅ KLASSELEDELSE	7
2.5 LÆRINGSMILJØ OG LÆRINGSUTBYTTE	7
2.6 EMOSJONERS BETYDNING I LÆRINGSMILJØET	8
2.7 TILPASSET OPPLÆRING	8
2.8 RELASJONER	9
2.9 RELASJONSKOMPETANSE	9
2.10 SELVREFLEKSJON OG SELVAVGRENSNING I RELASJON	10
2.11 SELVAVGRENSING	11
2.12 ELEVENS PSYKISKE HELSE OG ADFERDSVANSKER	12
2.13 SKOLE- HJEM SAMARBEID	13
3 METODE OG FORSKNINGSDESIGN	15
3.1 BESKRIVELSE AV STUDIEN	15
3.2 EN BLANDING MELLOM DEDUKTIV OG INDUKTIV TILNÆRMING	15
3.3 KVALITATIV VS. KVANTITATIV METODE	16
3.4 VALG AV METODE OG BEGRUNNELSER	16
3.5 VITENSKAPSTEORITISK FORANKRING	17
3.6 FENOMENOLOGISK TILNÆRMING	19
3.7 HERMENEUTISK TILNÆRMING	19
3.8 GJENNOMFØRING AV STUDIEN	20
3.8.1 <i>Trinn 1: Valg av tema og utforming av forskningsspørsmål</i>	20
3.8.2 <i>Trinn 2: Valg av intervjuobjekter</i>	21

3.8.3	Trinn 3: Utarbeiding av intervjuguide.....	22
3.8.4	Trinn 4: Søking om tillatelse.....	22
3.8.5	Trinn 5: Gjennomføring av intervju.....	23
3.8.6	Trinn 6: Koding, organisering og bearbeiding av datamaterialet.....	23
3.8.7	Trinn 7: Tolkning og analysering av intervjumaterialet.....	24
3.8.8	Trinn 8: Fremstilling av resultater i lys av aktuell og relevant teori.....	24
4	VURDERING AV STUDIENS KVALITET	25
4.1	FORSKNINGSETIKK.....	25
4.2	DATAKVALITET.....	26
4.2.1	Reliabilitet.....	26
4.2.2	Validitet.....	27
5	PRESENTASJON AV EMPIRI, ANALYSE OG DISKUSJON	29
5.1	ANALYSEPROSESSEN	29
5.1.1	ANERKJENNELSE OG INTERESSE.....	31
5.1.2	HUMOR OG POSITIVT FOKUS.....	35
5.1.3	LÆRINGSMILJØ.....	42
5.1.4	SKOLE- HJEM SAMARBEID	47
6	AVSLUTNING	51
6.1	SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	51
	REFERANSELISTE.....	54
	NETTRESSURSER.....	55
	VEDLEGG 1: KVITTERING OG GODKJENNING AV PROSJEKT (NSD)	56
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV- FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT	57
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	60

Figurliste

Figur 1: Modell gjengitt fra Nordahl (2013).

1 Innledning

Bakgrunn for valg av tema

Valg av temaet for min masteroppgave kom etter en praksisperiode som gjorde sterkt inntrykk på meg. I praksisperioden møtte jeg en elev som hadde store utfordringer med å tilpasse seg elevgruppen og læreren. Dette påvirket elevens sosiale relasjoner til medelever, adferd, og konsentrasjon som igjen påvirket elevens læringsutbytte. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å undersøke hvordan lærere arbeider med å etablere relasjoner til elever som oppleves utfordrende.

Jeg anser den relasjonelle kompetansen som sentral i lærernes kompetanse, på samme måte som den faglige. Viktigheten av at alle elever blir sett ut i fra deres individuelle behov er noe jeg vektlegger høyt. Derfor ønsker jeg å gjennomføre en studie som kan gi meg mer faglig kompetanse innenfor tema relasjonskompetanse, med fokus på elever med problemadferd.

Forskning viser i tillegg at relasjonen mellom lærer og elev spiller en viktig rolle for elevenes læringsutbytte (Spurkeland, 2011, s. 64-65). Relasjonen mellom lærer og elever, er ifølge Spurkeland (2011, s. 37) selve bærebjelken i læringsarbeidet. Ogden (2012, s. 100) og Spurkeland (2011, s. 204-205) hevder i tillegg at dårlige relasjoner gjør elever mindre mottakelige for læring, og at gode relasjoner legger grunnlaget for et godt læringsmiljø og til å lykkes i skolen.

Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet i denne masteroppgavene er følgende:

Hvordan arbeider lærere med å etablere gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende?

Kapitteloversikt

Materavhandlingen er delt opp i 6 ulike kapitler der hvert kapittel utenom innledningen og avslutningen, starter med en oversikt over det påfølgende kapittelets innhold.

I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunn for studiens tema og studiens forskningsspørsmål.

I kapittel 2 vil studiens teorigrunnlag bli presentert. Selve teorikapitlet er delt opp i 14 delkapitler som tar for seg teori og begreper knyttet til studiens tema.

Kapittel 3 vil omhandle metode, og gi en nærmere beskrivelse av hvilke metoder jeg har benyttet meg av i min forskning. Kapitlet vil videre ta for seg min vitenskapsteoretiske forankring.

Kapittel 4 presenterer studiens kvalitet, og tar blant annet for seg begrepene reliabilitet og validitet.

I kapittel 5 redegjør jeg for analyseprosessen, etterfulgt av empiri og diskusjon.

Kapittel 6 fremstiller resultatene fra studien og svarer på studiens forskningsspørsmål.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og gi en avklaring av begreper som er relevant i forhold til oppgavens tema. Jeg vil begynne med å redegjøre for det teoretiske utgangspunktet forskningen bygger på. Videre vil jeg ta for meg teori og begreper som senere vil bli knyttet til funnene i oppgavens analyse og diskusjonsdel.

2.1 Sosiokulturelt læringssyn

I et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap noe som oppstår i samspill mellom individet og det sosiale miljøet (Solerød, 2012, s. 224). Ifølge Olsen (2016, s. 47) er den menneskelige bevissthet forankret i en sosial og kulturell virkelighet. Et fellestrekk ved sosialkonstruktivismen er at læringen forstås som en sosial prosess som forekommer gjennom sosial samhandling. Det handler om hvordan det sosiale fellesskapet, kulturen og språket danner en grunnmur for utvikling og læring (Arnesen, Hansen, Ogden & Sørli, 2014, s. 45). Dette perspektivet har sitt utgangspunkt i den russiske psykologen Lev S. Vygotskij. Han mente at mennesker er avhengig av et sosialt miljø for å utvikle seg og lære. Når mennesker er sammen og handler i et fellesskap, utvikles språket som et nødvendig kommunikasjonsmiddel (Solerød, 2012, s. 224-225). Slik jeg ser det, kan dette læringssynet ses i sammenheng med relasjonsbygging mellom lærer og elev. Dette fordi språket og det sosiale miljøet står sentralt når en god relasjon skal etableres.

2.2 Klasseledelse

Læreres hovedoppgave er å medvirke til læring hos elevene gjennom tilrettelegging av læringsaktiviteter og veiledning i læringsprosessen. For at en lærer som leder skal kunne oppnå sosial innflytelse, er det ifølge Overland (2007, s. 223-227) nødvendig at læreren har tillit og legitimitet som klasseleder. Spurkeland (2011, s. 62-66) hevder at det nærmest er umulig å etablere en god relasjon uten tillit mellom lærer og elev.

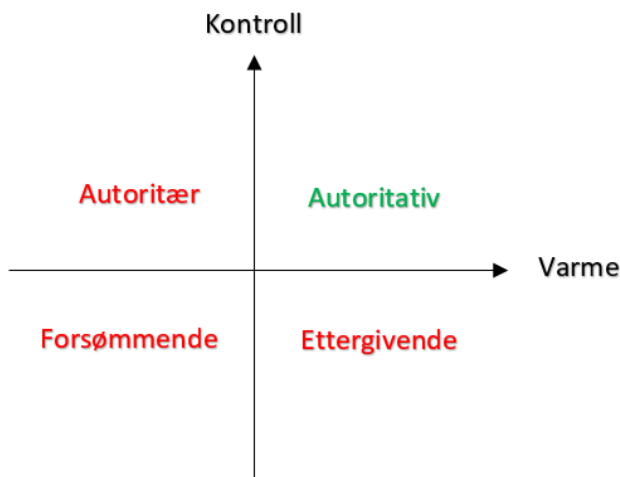
I den grad elever engasjerer seg i meningsfulle aktiviteter som er tilpasset deres interesser og forutsetninger, har de ifølge Ogden (2012, s. 24) mindre behov for å forstyrre. Klasseledelse bør derfor handle om å skape et aktivt læringsmiljø heller enn å kontrollere problemadferd. Elevers selvkontroll er viktigere enn læreres kontroll.

Spurkeland (2011, s. 321-322) taler ikke om ledelse mellom mennesker før relasjonen har den nødvendige kvaliteten som trengs for positiv påvirkning. Læreren administrer alltid en elevgruppe. Etter hvert som enkeltrelasjonene bygges kan læreren oppnå å komme i posisjon

til å lede enkeltelever. Når enkeltelever ikke ledes, betyr det at relasjonen ikke har naturlig positiv påvirkningskraft i seg. I ledelse er det dialog og relasjonelle psykologiske kontrakter som gir påvirkning, og elever ledes kun i den grad læreren benytter dialogprosesser til å få fram demokratiske beslutninger (ibid.). I følgende del vil jeg komme nærmere inn på ulike lærerstiler og redegjøre kort for hvilken lærerstil som egner seg i skolen.

2.3 Et bredere syn på klasseledelse

Ogden (2015, s. 144) skriver om proaktiv klasseledelse i forhold til korrigerende av begynnende problemadferd, samt viktigheten av å etablere rutiner, regler og forventninger. En proaktiv klasseledelse handler i tillegg om å legge opp til sosial ferdighetsopplæring for at elevene selv skal kunne kontrollere eller regulere adferden sin. Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 151) definerer proaktiv tilnærming som en støttende og forebyggende undervisning. De hevder at lærere som tar ansvar for å vurdere elevenes læreforutsetninger og individuelle behov i en inkluderende skole, har mulighet til å ha en proaktiv tilnærming til undervisning. For å se nærmere på ulike lærerstiler og hva en autoritativ klasseledelse innebærer har jeg valgt å vise Nordahl (2013, s. 121) sin modellillustrasjon:



Figur 1: Modell gjengitt fra Nordahl (2013).

Modellen illustrerer at en proaktiv lærer befinner seg på en plass mellom varme og kontroll. I følge Nordahl (2013, s. 121) vil en autoritativ lærerstil skåre høyt på både kontroll- og varmedimensjonen. I tillegg vil en lærer med en slik lærerstil framstå som en autoritet ovenfor elevene, og oppleves vanligvis som trygge og tydelige i sin utøvelse av klasseledelse. En

autoritativ lærer uttrykker sine forventinger til elevene klart og tydelig, og ulike regler håndheves på en måte som aksepteres av elevene. Læreren vil ha en positiv relasjon til elevene, og samtidig ha den distansen som ofte kreves (Nordahl, 2013, s. 121).

2.4 Forskning på klasseledelse

Drugli (2012, s. 39) viser til en forskning som er gjennomført i forhold til lærer-elev relasjon og lærerens kjønn. Studien med 850 lærere viste at kvinnelige lærere har bedre relasjoner til sine elever enn mannlige lærere ved at de skårer høyere på nærhet og lavere på konflikt. En studie fra Nederland viste akkurat samme funn i forhold til kjønn hos lærere og kvaliteten på lærer-elev relasjon. Drugli (2012, s. 43) presenterer videre funn fra studier som viser at sosial kompetanse i seg selv ikke påvirker relasjonen mellom lærer og elev i like stor grad som det elevenes adferdsvansker gjør. Fravær av adferdsvansker betydde mer for en god relasjon enn den sosiale kompetansen i seg selv. I tillegg viste det seg at elevens psykiske helse påvirket relasjon i mye større grad enn noe annet.

2.5 Læringsmiljø og læringsutbytte

Bjørnsrud (2014, s. 44) hevder at elever som går i skoler med et godt læringsmiljø får gode skoleresultater. Læringsmiljøet ved en skole preges både av lærerens relasjoner til enkeltelever og klassen som gruppe. Dette er med på å skape grunnlaget for den enkelte elevs læring og utvikling i en inkluderende skole. Videre presiserer Bjørnsrud (2014, s. 44) at læringsledelse handler om å tilrettelegge for et læringsmiljø der elevene opplever å bli sett, forstått og anerkjent, og der de som en del av fellesskapet kan bidra aktivt til sin egen læring. Læreres kompetanse i relasjonsbygging og etablering av trygge læringsmiljøer kan være nyttig for elever som har utfordringer med å tilpasse seg det sosiale fellesskapet. For at endringer og utvikling skal forekomme i læringsmiljøet, er selvinnsikt, i tillegg til innsikt i handlingene en foretar seg, nødvendig (ibid.). Ifølge Spurkeland (2011, s. 68-70) vil denne selvinnsikten og bevisstheten rundt handlingene gjøre det enklere å forstå utfordringene elevene står ovenfor.

Spurkeland og Lysebo (2016, s. 60) mener at gode læringsmiljøer handler om systematisk utvikling av relasjonell kapital gjennom dialog med hver enkelt elev. Den kollektive relasjonelle kapitalen er bare en sum av enkeltrelasjoner. Gjennom samtaler med hver enkelt elev, har en lærer unike muligheter til å etablere større relasjonell kapital. I en travel skolehverdag kan eneromssamtaler være utfordrende å få til. De små øyeblikkene som oppstår

i klasserommet eller i gangene kan ha stor betydning i elevers skolehverdag, og derfor viktig at læreren klarer å fange opp (ibid.).

2.6 Emosjoners betydning i læringsmiljøet

Innenfor tema relasjonskompetanse med fokus på hvordan lærere etablerer relasjoner til elever som oppleves utfordrende å skape relasjoner til, ser jeg det naturlig å komme inn på emosjonelle stemninger hos mennesker. Med tanke på skolens vektlegging av et miljø for læring og utvikling, er det viktig å være bevisst på menneskers emosjonelle tilstand. Ifølge Spurkeland (2011, s. 275) kan en lærers sinnsstemning ha stor betydning for klassens og enkeltindividets opplevelse av deg som lærer. Dette kan også være faktorer som påvirker relasjonene mellom lærer og elev. Læreren må tilføre positive emosjoner som utgangspunkt for å skape en god lærer-elev relasjon.

Sammenhengen mellom en persons tanker og følelser er nær. Elevens motivasjon påvirkes blant annet av deres attribusjoner, altså hvordan de fortolker hvorfor de har lyktes eller mislyktes på skolen (ibid.). Ifølge Spurkeland (2011, s. 275-276) vil denne fortolkningen få betydning for deres emosjonelle tilstand. Dette sier noe om viktigheten av at en lærer sprer glede, gir elevene tro på seg selv og ikke minst tilrettelegger for oppnåelse av god mestringsfølelse.

2.7 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset- eller tilrettelagt opplæring kommer til uttrykk i opplæringsloven § 1-3 og er tydeliggjort i Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. De fleste elever får retten til en tilpasset opplæring oppfylt gjennom det ordinære opplæringstilbudet. Ifølge Overland (2007, s. 254-255) forutsetter en realisering av prinsippet at læreren har kompetanse om hvordan prinsippet kan omsettes til pedagogiske handlinger som fremmer læring og utvikling for den enkelte elev. Dette kompliseres ved at tilpasset opplæring ikke er et entydig prinsipp, og derfor kan ha ulike tolkninger. En lærers bevissthet på tilpasning i forhold til elevens forutsetninger og behov, kan få ekstra stor betydning med tanke på studiens fokus på utfordrende elever, og igjen ha innvirkning på en lærer- elev relasjon.

Spurkeland (2011, s. 36-37) hevder at en opplæring som ikke er tilpasset elevenes behov og forutsetninger kan føre til lav mestringsfølelse og lite motivasjon i det faglige arbeidet. Dette kan resultere i konsentrasjonsproblemer og dårlig adferd, som igjen kan skape utfordringer i relasjon mellom lærer og elev. Læreren er og blir den viktigste enkeltfaktoren for å oppnå

mestringsfølelse i skolehverdagen. Betydningen av en skolehverdag som består av mestring og følelsen av å bli anerkjent, kan derfor ses på som en viktig forutsetning for å skape en god lærer-elev relasjon.

2.8 Relasjoner

Ifølge Overland (2007, s. 169) handler relasjoner om hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre. Relasjonelle forhold er et grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon. Barn og unge tilbringer stadig mer tid i pedagogiske institusjoner, det kan derfor hevdes at en lærer-elev relasjon vil få større betydning for barn og unges læring og utvikling. Ut fra dette hevder Overland (2007, s. 169) at en lærer-elev relasjon vil danne et vesentlig grunnlag for elevenes handlinger i skolen. I tillegg har flere forskere ifølge Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður og Nygard (2014, s. 26) konkludert med at sammenhengen mellom kvaliteten på en lærer-elev relasjon og senere skoleprestasjoner både er sterk og varig. Dette sier noe om betydningen av gode lærer-elev relasjoner og hvordan den kan påvirke elevenes læringsutbytte og motivasjon.

2.9 Relasjonskompetanse

Spurkeland (2011, s. 63-64) beskriver relasjonskompetanse som et sett av ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Disse faktorene kan ses på som de viktigste et menneske bringer med seg i møte med andre mennesker. Relasjonskompetanse er selve kjernen i all samhandling og tar utgangspunkt i forholdet mellom mennesker. For en lærer handler det om å fokusere på relasjonen til hver enkelt elev og videre utvide perspektivet til å gjelde hele klassen (ibid.). Kompetansen kan dermed beskrives i konkrete ferdigheter som kan trenes og utvikles. Relasjonskompetansen har sitt hovedgrunnlag i emosjonell kompetanse, men vil ha kognitive elementer som understøtter og strukturerer det emosjonelle. Spurkeland (2011, s. 39) hevder videre at denne kompetansen er det viktigste grunnlaget for motiverende adferd.

Grunnleggende sett er vi relasjonsvesener som søker andre til å ta vare på oss, forstå oss og støtte oss. Vi trenger hverandre og er derfor knyttet til hverandre på et komplekst og intrikat vis (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Både Drugli (2012, s. 47) og Schibbye og Løvlie (2017, s. 19) skriver om viktigheten av at en lærer er bevisst på egne handlinger og adferd, da denne ofte gjenspeiles av elevene, som igjen kan påvirke læreren tilbake. Det vil derfor være vanskelig å forstå våre opplevelser, handlinger og følelser uavhengig av de mellommenneskelige sammenhengende vi befinner oss i. Dette relasjonelle perspektivet er

ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 19) bekreftet av funn i hjerneforskning. En kan ikke se på hjernen og dens fysiologi som et isolert objekt, da den er innstilt på å knytte seg til andre og utvikler seg hele tiden gjennom interaksjon med omgivelsene. Dette relasjonelle perspektivet blir spesielt viktig å være bevisst på når vi søker forståelse i barns adferd og deres forhold til oss (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Ofte kan en oppleve at utførte handlinger ikke bare påvirker den andre, men kommer tilbake til oss gjennom den andres reaksjon på oss. Med dette kan en si at vi hele tiden deltar i den relasjonelle «dansen» der vi agerer og spiller ut våre forhold til hverandre. Det er derfor viktig at lærere er bevisst på egne bidrag i samspillet, og har innsikt i handlingene sine når en skal forstå elevene. Så lenge vi ikke tar hensyn til handlingene og de subtile signalene vi uttrykker via kropp og ansikt, vil sjansen for at vi mistolker barnet være større. Mulighetene til et godt samspill og en god lærer-elev relasjon vil øke dersom en lærer er bevisst sine handlinger (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 23).

2.10 Selvrefleksjon og selvavgrensning i relasjon

Å være i relasjoner med andre mennesker er å befinne seg i komplekse mellommenneskelige samspill. En oversikt over faktorer som påvirker relasjonen kan være utfordrende å se. Et sted å starte kan være indre selvransakelse for å forstå barnas oppførsel og opplevelse i forhold til oss selv. Schibbye og Løvlie (2017, s. 31-32) hevder at økt bevissthet på seg selv og sine bidrag kan gi lærere nye rammer og perspektiver å jobbe ut fra.

Begrepet selvrefleksjon handler om psykiske prosesser i vårt eget indre, altså en relasjon til oss selv. I dette ligger vår evne til å stille oss utenfor oss selv, og observere prosesser som foregår i oss. Denne formen for refleksjon gjør det mulig for individet å se seg selv som aktør i en større sammenheng. En er et opplevende subjekt, som samtidig evner å se seg selv som objekt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 32-33).

Det at vi kan reflektere over og ha innsikt i egne opplevelser, gjør at vi også kan ane noe om andres liv. Alle mennesker har indre opplevelser som nødvendigvis ikke er like, men vi forholder oss til det vi selv opplever (ibid.). Og fordi vi, altså lærer og elev, kan forholde oss til det vi selv opplever, har vi et viktig fellesskap. Dette fellesskapet kan ses på som grunnleggende på veien mot en bedre relasjon. En annen sentral del i arbeidet med å skape gode relasjoner er samtale. Det er viktig å kunne snakke om hvordan vi opplever en situasjon, og sette ord på egne følelser. Dette hjelper barnet i å bli mer reflektert og bevisst, som igjen kan være med på å styrke deres forhold til seg selv og andre. Det kan videre hjelpe barnet i å utvikle en forståelse av at andre kan ha en annen opplevelse enn dem selv. Dette kan gjøre

voksne og barn mer bevisst i handlinger. I samtale mellom lærer og elev er det viktig at den voksne aksepterer barnets følelser og behov, og ikke nødvendigvis handlingene (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 32-36).

Oppsummert kan en si at selvrefleksjon er avgjørende for å få overblikk over hva som skjer i en relasjon. Det gir mulighet til å se hvilke forutsetninger og premisser som spilles inn i forholdet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 36-37). Her blir begrepet selvavgrensing gjeldende og det vil bli redegjort for i neste avsnitt.

2.11 Selvavgrensing

I en videre forståelse av selvrefleksjon er det nødvendig å ta for seg begrepet selvavgrensing. Det er ikke alltid like enkelt å se hvilke følelser og tanker som hører hjemme hvor (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 37). Manglende selvavgrensing og svak selvrefleksjon henger derfor sammen. Begrepet selvavgrensing handler om en persons evne til å sette grenser for å skille mellom egne og andres opplevelser. For eksempel mellom egne og andres indre forestilling, behov, fantasier, ønsker, følelser, lyster, tanker, synspunkter og meninger (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 37-38). I forhold til mitt prosjekt vil dette ha betydning i den forstand at jeg som kommende lærer er bevisst på mine tanker og følelser, slik at jeg kan skape situasjoner der elevene får utforske og gjøre seg opp egne erfaringer og meninger.

Barns avgrensing blir stadig utsatt i møtet med ulike typer sosiale situasjoner. De unge representerer en gruppe som er ekstra sårbare for vurderende kommentarer. De føler ofte på usikkerhet om egen verdi og identitet, og kan lett bli «vippet av pinnen». Schibbye og Løvlie (2017, s. 44-45) hevder at barn som blir veiledet i å være bevisste og avgrensende, kan bli tryggere på seg selv.

Begrepene selvrefleksjon og selvavgrensing viser til relasjonelle prosesser som er tett sammenvevd. Forholdet en har til seg selv spiller på komplekse måter inn i forholdet en har til den andre. Og jo mer bevisst en er i disse prosessene, jo bedre blir forholdet til den andre, og til seg selv. Gjennom en slik bevisstgjøring, kan en lærer bidra til at elever får en bedre oversikt over egne følelser. Dette kan bidra til mer åpenhet og gi gode forutsetninger for gode lærer-elev relasjoner.

2.12 Elevens psykiske helse og adferdsvansker

Tidligere i delkapittel 2.4 presenterte jeg funn i forskning som viste at elevens psykiske helse har en klar sammenheng med kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Ifølge Drugli (2012, s. 79) viser det seg at elever med ulike former for psykiske vansker har flere negative relasjoner til sine lærere enn andre. Det vil derfor kreve mer fra lærerens side for at relasjonen skal bli god.

En god relasjon vil være preget av at læreren fungerer som en trygg «havn» for eleven, der elevene kan forlate for å utforske andre relasjoner, sammenlignet med en avhengig relasjon der eleven ikke tør å forlate denne trygge havnen (Drugli, 2012, s. 81).

Forskere gjennomførte en studie som undersøkte sammenhengen mellom elevenes internaliserte vansker i starten av første klasse, lærer-elev relasjon og sosioemosjonell fungering ved slutten av skoleåret. Funnene viste at elever som etablerte negative relasjoner til lærerne, hadde ulike former for sosioemosjonelle vansker i slutten av skoleåret. Elever med samme type utfordringer som hadde positiv relasjon til lærerne i begynnelsen av skoleåret, viste derimot en god fungering og tilpasning i slutten av skoleåret. Forskningen konkluderer med at gode lærer-elev relasjoner kan fungere som en beskyttende faktor mot videre problemutvikling for elever som har internaliserte vansker når de starter på skolen (Drugli, 2012, s. 81).

Adferdsvansker i form av trass, sinne, krangling, uoppmerksomhet, hyperaktivitet og lignende hos eleven vil utfordre lærer-elev relasjon. Noen elever med slik adferd har moderate vansker, mens andre vil kvalifiseres til diagnosen ADHD, trasslidelse og/eller adferdsforstyrrelser.

Alle disse typene problemadferd kan for enkelhets skyld kalles for adferdsvansker (ibid.). Flere studier gjennom mange år har funnet en nær sammenheng mellom negative relasjoner mellom lærer og elev og adferdsvansker hos elevene (Drugli, 2012, s. 82). En av årsakene til at det lett kan oppstå utfordringer i relasjonen er at disse elevene utøver mye forstyrrende og negativ adferd i klassen, som kan skape irritasjon og sinne både hos medelever og lærere. En følge av dette kan være noe som kalles tvingende samspill, som går ut på at konflikter ofte blir en del av interaksjon mellom lærer og elev. Begrepet «tvunget samspill» brukes i Gerald Pattersons teori om hvorfor adferdsvansker oppstår og vedlikeholdes i samspill mellom barn og voksne (Arnesen et al., 2014, s. 43-44). Ifølge Patterson (referert i Arnesen, Hansen, Ogden & Sørli, 2014, s. 43-44) er det voksnes uhensiktsmessige adferd og væremåte som bidrar til at barnet blir mer aggressiv og adferdsvanskelig, da en voksens dårlige adferd vil være med på å forsterke barnets problemadferd over tid. Dette kan relateres til det Schibbye

og Løvlie (2017, s. 22) skriver om at handlingene ikke bare påvirker den andre, men ofte kommer tilbake til oss gjennom den andres reaksjon på oss.

For å skape optimale læringsbetingelser i en klasse er det viktig at lærere forsøker å redusere elevenes adferdsvansker så tidlig som mulig. En studie som fulgte en gruppe barn fra 5-12 år, viste at negativ adferd i stor grad påvirker lærerens innsats i klasserommet, fordi de opptar mye tid og oppmerksomhet. Det kan bli mange negative kommentarer til elever som ikke gjør det som forventes, i tillegg til at de sjelden får oppmerksomhet fra læreren når de gjør noe positivt eller følger lærerens instruksjoner og beskjeder (Drugli, 2012, s. 83). Drugli (2012, s. 105) hevder at en god strategi for å stoppe negativ adferd er mer bevissthet på å gi tilbakemelding på positiv adferd. Drugli (2012, s. 103) belyser videre viktigheten av å tenke over hvor mange beskjeder du som lærer gir i løpet av et lite tidsrom, da for mange kan virke forstyrrende og utfordrende for elevene å følge opp. Dette ble også vektlagt av mine intervjuobjekter. De poengter viktigheten av å ignorere noe av den dårlige adferden for å unngå unødvendig mas, og heller være oppmerksom på de positive øyeblikkene. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5.

2.13 Skole- hjem samarbeid

I gjennomføringen av intervjuene ble jeg spesielt oppmerksom på viktigheten av læreres samarbeid med hjemmet. Lærernes fokus på et godt samarbeid med hjemmet ble vektlagt på eget initiativ av alle intervjuobjektene. Lærere i skolen er pliktig til å forholde seg til opplæringsloven. Der står det blant annet at opplæringen i skolen skal foregå i *samarbeid og forståelse* med hjemmet (§ 1-1). Skolen har et ansvar for å opprettholde kontakt og avgjøre hvordan samarbeidet skal foregå (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Nordahl (2015, s. 33) presiserer at graden av at skole og hjem arbeider mot et felles mål vil være relativt avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. Foreldre og foresatte kommer til skolen med ulike forventinger og erfaringer, som vil arte seg i gode eller mindre gode minner fra egen skolegang. Læreren som klasseleder har i møtet med elevenes foresatte anledning til å gjøre en forskjell, ved å påvirke deres etablerte forestilling om skolen. Betydningen av å etablere gode rammer for et godt samarbeid med hjemmet kan få innvirkning på læringsmiljøet og lærer-elev relasjon. Skrøvset, Mausethagen, Slettbakk og Søbstad (2017, s. 86) hevder at foresatte som har en positiv holdning til skolen og lærerne i større grad kan styrke læringsmiljøet for egne barn. Drugli (2012, s. 27) påpeker også barnas tilknytningshistorie med hjemmet og hvordan den er med på å påvirke hvordan barnet inngår i

nye relasjoner på skolen, både ovenfor andre barn og lærere. Hun belyser videre at barn med trygg tilknytning til foreldre fungerer bedre sosialt på skolen, sammenlignet med barn med en utrygg tilknytning. En utrygg tilknytning mellom foreldre og barn øker faren for at barnet får problemer med å fungere på skolen. Blant annet fordi de ofte vil være urolige, og i tillegg ha vansker med sin oppmerksomhetsevne. For at elevene skal klare å holde god konsentrasjon i det faglige arbeidet, er de avhengig av gode relasjoner med menneskene i rundt seg. En lærers kjennskap til elevens bakgrunn og forståelse for hvorfor eleven har dårlig adferd i ulike situasjoner, kan gjøre det enklere å møte eleven med respekt og forståelse. Dette ble også belyst av intervjuobjektene og er noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.

3 Metode og forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg begynne med å beskrive studien. Deretter vil jeg si noe om dens induktive og deduktive tilnærming, og begrunne valg av kvalitativ metode. Videre vil jeg ta for meg studiens vitenskapsteoretiske forankring, før jeg begrunner min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming til forskningen. Resterende del av kapittelet vil ta for seg forskningens gjennomføring.

3.1 Beskrivelse av studien

Mitt forskningsprosjekt vil omhandle relasjonskompetanse, med særlig vekt på hvordan lærere arbeider med å skape gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende å skape en god relasjon til. Forskningsspørsmålet er som følgende:

Hvordan arbeider lærere med å etablere gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende?

Datagrunnlaget i denne studien består av intervju av tre lærere som arbeider på ulike skoler og trinn. Selve gjennomføringen av intervjuene vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 3.8.5.

3.2 En blanding mellom deduktiv og induktiv tilnærming

Tilnærmingen jeg har hatt til teorien og empirien kan defineres som en blanding mellom induktiv og deduktiv. En induktiv tilnærming innebærer ifølge Thagaard (2018, s. 153) at forskeren arbeider fra empiri mot utvikling av nye begreper og teori. Den deduktive tilnærmingen av prosessen innebærer at jeg som forsker går fra teoretiske rammer inn i min egen tekst, og vil på denne måten knytte begreper og linjer fra tidligere teorier og forskning inn mot egen empiri (Thagaard, 2018, s. 154-155). Jeg opplever at jeg veksler mellom å utforske meningsinnholdet i empirien, samtidig som jeg innarbeider teoretiske begreper. På denne måten veksler jeg mellom måten jeg forholder meg til teori og empiri på, og prosjektet preges derfor av en veksling mellom induktiv og deduktiv oppmerksomhet.

3.3 Kvalitativ vs. Kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapelig forskning skiller en mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Hovedforskjellen mellom tilnærmingene er grad av fleksibilitet, og generelt er kvalitativ metode mer fleksibel enn kvantitativ metode. Ut fra mitt forskningsspørsmål har jeg ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) valgt en kvalitativ tilnærming. I følgende avsnitt vil jeg redegjøre for kvalitativ metode og begrunne mitt valg i forhold til hvorfor jeg valgte å benytte meg av akkurat denne metoden i min forskning.

3.4 Valg av metode og begrunnelser

En kvalitativ metode er mer fleksibel og tilhører i større grad mer fleksibilitet og spontanitet i interaksjonen mellom forsker og deltaker. Kvalitativ metode har åpne spørsmål, og hvordan spørsmålet stilles, kan variere fra deltaker til deltaker. Ved bruk av åpne spørsmål står deltakeren fritt i forhold til å besvare spørsmålet med egne ord. Relasjonen mellom forsker og deltaker er mindre formell enn i kvantitativ forskning, og deltaker har en større mulighet til svare mer utfyllende og detaljert i forhold til en kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). På bakgrunn av dette anser jeg kvalitativ metode som hensiktsmessig i min forskning. Jeg er interessert i å komme i direkte kontakt med intervjuobjektene, og ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål om det er noe jeg vil vite mer om. Med dette som utgangspunkt ble det naturlig for meg å benytte meg av kvalitativt intervju for å få fyldige og detaljerte beskrivelser fra de utvalgte intervjuobjektene.

Jeg anser intervju som mest hensiktsmessig da jeg er ute etter lærerens syn på hvordan de arbeider med å skape relasjoner til elever som oppleves utfordrende å skape gode relasjoner til. Innenfor kvalitativt intervju har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju. Metoden er fleksibel og gir meg gode muligheter til å få detaljerte og utfyllende beskrivelser. I tillegg har jeg som forsker mulighet til å respondere umiddelbart på hva deltakeren sier og skreddersy neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Dette gir meg en unik mulighet til å stille spørsmål underveis om noe er uklart, og tolkningene mine kan jeg få bekreftet eller avkreftet i oppfølgingsspørsmålene jeg stiller. Intervjuformen har navnet semistrukturert fordi den tar utgangspunkt i en intervjuguide. Den følger ikke et lukket spørreskjema og er heller ikke en åpen samtale (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 46).

Ved bruk av denne metoden vil ikke svarene nødvendigvis være sammenlignbare, da spørsmålene som stilles gjerne formuleres annerledes ut fra deltakerens svar (Christoffersen

& Johannessen, 2012, s. 17-18). Dette gjør forskningen utfordrende å etterprøve av andre forskere. Interaksjon mellom forsker og deltakere, samt spørsmålene som stilles vil ha betydning for hvilke svar en får. Dette vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 4.2 om forskningens datakvalitet.

3.5 Vitenskapsteoretisk forankring

Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av deltakerne i de bestemte sosiale sammenhengene. Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at interaksjon mellom forskeren og de personene som studeres, preger de resultatene forskningen kommer frem til. Ifølge Thagaard (2018, s. 40) vil jeg i fellesskap med mine intervjuobjekter bidra til å utforme kunnskap gjennom min forskning. Min studie ønsker å få en helhetlig forståelse av hvordan lærere arbeider med å inkludere elever som oppleves utfordrende å skape gode relasjoner til. Studien kan ifølge Grønmo (2016, s. 391) oppfattes som en forstående studie, som også kan kalles fortolkende, da det i stor grad handler om å gjøre ulike fortolkninger. Ifølge Dalen (2013, s. 59) vil et fellestrekk i kvalitativ forskning være å bruke en fortolkende tilnærming til datamaterialet under analysen.

I forhold til epistemologi og ontologi i en forskningsbasert studie, vil tre teser være sentral:

1. Den sosiale virkeligheten er ikke stabil, men endres kontinuerlig.
2. Det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, men heller ulike forståelser av virkeligheten.
3. Forståelsen kan bare kartlegges ved at forskeren setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener (Jacobsen, 2015, s. 27-28).

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskapen oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker i sosial samhandling. Med dette som utgangspunkt kan en ikke si at kunnskapen er gitt en gang for alle, og kan derfor ikke overføres. Ifølge Postholm (2011, s. 21) og Jacobsen (2015, s. 27-28) er ikke den sosiale virkeligheten stabil. Kunnskapen vil stadig være i endring og fornyelse, og er dynamisk avhengig av kontekst. En fortolkningsbasert tilnærming vil også bety at en ikke ser på virkeligheten som en objektiv virkelighet, noe som betyr at virkeligheten jeg som forsker får tilgang til, vil avhenge av hvem som gir informasjonen. Gjennom intervjuene vil jeg utvikle kunnskap i en stadig

fortolkningsprosess, som Jacobsen (2015, s. 28) kaller en hermeneutisk tilnærming til forskningen.

Menneskers sosiale, kulturelle og historiske setting vil få betydning for menneskers oppfattelse og forståelse. Denne konteksten motvirker dermed en fullstendig relativisme, som innebærer at alt kan bety alt. Slik sett vil mennesker innenfor samme kontekst mer eller mindre dele en felles forståelse (Postholm, 2011, s. 21-22). På bakgrunn av dette vil jeg si at mitt forskningsprosjekt befinner seg innenfor det som kalles et konstruktivistisk paradigme.

Kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltaker(e). Målsettingen er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling. Fenomenet som forskes på vil være en del av en virkelig setting hvor menneskelige prosesser eller problemer undersøkes (Postholm, 2011, s. 22-23). Et av målene for kvalitative forskere er å få frem deltakerens perspektiv og videre forstå deltakerens tolkninger på et spesielt tidspunkt og i en spesifikk kontekst (Postholm, 2011, s. 34). Ifølge Nilssen (2012, s. 13-14) har forskeren i en kvalitativ studie et mål om å forstå og belyse meninger deltakerne har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer. På denne måten vil deltakerens perspektiv synliggjøres og være i fokus gjennom kvalitative studier.

Postholm (2011, s. 22-23) påpeker at mitt fokus vil avgjøre hvilket perspektiv som blir løftet frem ved hjelp av det nære samarbeidsforholdet mellom meg som forsker og forskningsdeltakere. Fordi, som også Jacobsen (2015, s. 27-28) presiserer, så er ikke den sosiale virkeligheten stabil, den endres og er dynamisk avhengig av kontekst. Det vil med andre ord bety at empirien jeg sitter igjen med, ikke er direkte overførbart, da samspillet mellom intervjuobjektene og meg som forsker ikke kan gjenskapes på nøyaktig samme måte.

Innenfor en fortolkningsbasert studie finner vi to hovedtyper tilnærminger. Jeg vil i de følgende avsnittene redegjøre for tilnærmingene og videre beskrive hvorfor jeg mener min studie er basert på både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming.

3.6 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologisk filosofi kan kort fortalt forklares med «det som viser seg», tingene eller begivenhetene slik de «framstår» for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene våre. I kvalitativ forskning blir fenomenologien brukt til å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Postholm, 2011, s. 41-43). Ut i fra et fenomenologisk perspektiv vil det være viktig å belyse intervjuobjektenees nøyaktige beskrivelser, og samtidig få deres eksakte meninger rundt det som forskes på. Mening er et sentralt begrep i fenomenologien. Jeg som forsker ønsker å søke forståelse i lærernes handlinger og ytringer. Med et fenomenologisk perspektiv vil jeg som forsker forsøke å forstå meningen i den sammenhengen den skapes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). I min studie vil derfor målet være å få økt forståelse av lærernes subjektive forståelse og erfaringer av sitt arbeid med å skape gode relasjoner til de elever som oppleves utfordrende.

3.7 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikken innebærer tolkning av fenomener, hvor det ikke eksisterer en egentlig sannhet, og vil av den grunn kunne tolkes på ulike måter og nivåer. Mitt forskningsspørsmål ser derfor ut til å være innenfor den hermeneutiske tilnærmingen. Ifølge Nilssen (2012, s. 71-72) vil en innenfor denne tilnærmingen søke en forståelse og bruke tid på å tolke datamaterialet som uttrykkes i menneskers handlinger, erfaringer eller ulike tekster. Hermeneutikken har en dialogisk gang, ettersom både tolkningen og forståelsen betraktes som en kunnskapsprosess som utvikles gjennom en samtale mellom forsker og tolkningen. En hermeneutisk tilnærming legger derfor vekt på at det ikke finnes noe egentlig sannhet i fenomenet som forskes på, siden ulike fenomener tolkes og forstås på ulike måter (Nilssen, 2012, s. 72). Ifølge Grønmo (2016, s. 393-394) vil hermeneutikken skille seg fra fenomenologien ved å legge større vekt på forskerens helhetsforståelse. Videre skriver Grønmo (2016) at hermeneutiske analyser gjennomføres som en pendling mellom forståelse og forforståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Jeg opplever selv at det jeg gjør kan sammenlignes med Grønmo (2016) sin beskrivelse, da fortolkningen foregår på flere nivå. Jeg fortolker mine egne fortolkninger av den informasjon jeg får i intervjuene. Ifølge Thagaard (2018, s. 38) vil denne fortolkningen kalles for dobbelt hermeneutikk, der forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av aktørene. Pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag utgjør en slags sirkelbevegelse, og omtales av Grønmo (2016, s. 394) som den hermeneutiske sirkel.

Formålet i min studie er å tilegne meg kompetanse omkring relasjonskompetanse mellom lærer og elev. Forskningsspørsmålet vil derfor, slik jeg ser det, både ha en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Lærerne vil uttrykke egne tanker og opplevelser rundt tema som vi ovenfor så at kunne knyttes til den fenomenologiske tilnærmingen. Intervjuobjektene utsagn omkring tanker og opplevelser vil blant annet handle om hvordan spørsmålene i intervjuet er utformet. Spørsmålene omhandler lærerens tanker og opplevelser knyttet til tema, og vil derfor befinne seg innenfor en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. Jeg vil på denne måten søke inn i lærerens livsverden, som jeg anser som nødvendig for å få svar på mitt forskningsspørsmål.

3.8 Gjennomføring av studien

I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i Dalen (2013, s. 23) sin beskrivelse av sentrale trinn i en forskningsprosess. Hun presiserer at trinnene ikke nødvendigvis behøver å følge en progresjon som er fastlagt på forhånd, og en kan derfor avvike eller gjøre endringer fra den opprinnelige planen underveis i forskningen. I de følgende avsnittene vil jeg beskrive trinnene i min forskningsprosess.

3.8.1 Trinn 1: Valg av tema og utforming av forskningsspørsmål

Utgangspunktet for valg av tema i min oppgave, kom som tidligere nevnt fra en praksisperiode der jeg observerte utfordringer i relasjonen mellom lærer og en elev med problemadferd. Som innledningen viser, anser jeg den relasjonelle kompetansen som sentral i lærernes kompetanse. Jeg ønsker derfor å gjennomføre en studie som kan gi meg mer faglig kompetanse innenfor dette temaet. Derfor ble mitt valg av forskningsspørsmål:

Hvordan arbeider lærere med å etablere relasjoner til elever som oppleves utfordrende?

Dette forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i lærernes arbeid med å etablere relasjoner, og vil derfor være avgrenset til å belyse deres syn. Dette kan ses i sammenheng med det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 29) skriver om at forskningsspørsmålet bidrar til å avgrense og gi retning i det videre arbeidet.

3.8. 2 Trinn 2: Valg av intervjuobjekter

I kvalitative intervjuer velges intervjuobjektene ut ved bruk av strategisk utvelgelse. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50) skriver blant annet at utgangspunktet for utvelgelse til kvalitative undersøkelser ikke er representative, men hensiktsmessig. Strategisk utvelgelse av intervjuobjekter har ikke bestemte kriterier, og som forsker står en fritt til å velge intervjuobjekter en selv tror har mye informasjon om det som skal forskes på.

Jeg må tenke gjennom hvilke målgruppe som egner seg for at jeg skal få nødvendig data til min forskning. Jeg valgte å intervju tre lærere som arbeider på tre ulike skoler og ulike klassetrinn. Ifølge Postholm (2011, s. 43) vil få antall deltakere gjøre det enklere for forskeren å finne en felles essens i deltakerens beskrivelse av det som forskes på. Nyere intervjuundersøkelser viser i tillegg at det er en fordel å benytte seg av færre intervjuer i forskningen, og heller utnytte tidsbruken på grundig analyse og tolkning av datamaterialet (Kvale et al., 2015, s. 148-149).

Intervjuobjektene i forskningsprosjektet mitt ble diskutert sammen med min veileder. Sammen fant vi lærere som hadde lang erfaring fra læreryrket. Jeg opprettet selv kontakt med intervjuobjektene, og sørget for å sende intervjuguide (vedlegg 3) og informasjonsskrivet (vedlegg 2) i god tid før vi hadde avtalt å møtes. Dette ga intervjuobjektene mulighet til å få større innsikt i prosjektet, og til å forberede seg om de ønsket det. Informasjonsskrivet inneholdt en beskrivelse av hva som skulle forskes på, hva hensikten med prosjektet var, hvordan datamaterialet skulle samles inn og hva deltakelsen innebar. Informasjonsskrivet inneholdt også et samtykkeskjema der intervjuobjektene skulle skrive under på om de ønsket å bidra i prosjektet, og ble i tillegg informert om at de hadde rett til å trekke seg når som helst. Dette ble gjort i tråd med NESH (2016, s. 8) sitt krav om informert samtykke.

Det ene intervjuobjektet var en av mine tidligere praksislærere. Det kan både være fordeler og ulemper med å ha ukjente og kjente intervjuobjekter. Ulempen med ukjente intervjuobjekter kan for eksempel være at vi ikke kjenner hverandre og dermed ikke er like trygge på hverandre. Fordelen med ukjente intervjuobjekter kan derimot være at de ikke svarer for å «tilfredsstille» meg ved å svare slik de tror jeg ønsker. Jeg opplevde ikke noen forskjell her, annet enn at det var hyggelig å intervju en jeg kjente fra tidligere praksisperiode.

Jeg valgte med hensikt å intervju lærere med flere års erfaring, og ønsket ikke en homogen gruppe. Da jeg tenker at dette kunne gi meg flere nyanser og ulike perspektiv. I tillegg syns jeg det er tilstrekkelig å intervju tre lærere for å bli kjent med deres arbeid og synspunkter omkring relasjonsarbeid, da kjernen i min forskning kan besvares med få intervjuobjekter.

3.8.3 Trinn 3: Utarbeiding av intervjuguide

Som tidligere nevnt valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et slikt intervju ga meg muligheten til å planlegge spørsmål, men også stille oppfølgingsspørsmål eller gå dypere inn i uklårheter som kunne oppstå.

En intervjuguide vil omfatte sentrale temaer og spørsmål som sammen har som mål å dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Utarbeidelse av intervjuguide vil innebære å omsette studiens forskningsspørsmål til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Alle temaene og spørsmålene skal ha relevans i forhold til studiens forskningsspørsmål som ønskes å belyses (Dalen, 2013, s. 26-27). Dalen (2013, s. 26-27) foreslår «traktprinsippet» i utarbeidelse av intervjuguiden. Med dette menes at intervjueren begynner med spørsmål som ligger i grensesonen i forhold til de mer sentrale og kanskje mest følelsesladde temaene som skal belyses i intervjuet. De innledende spørsmålene bør være av den art at de får informanten til å føle seg trygg og avslappet. Deretter, altså mot slutten må «trakten» åpnes slik at spørsmålene handler om mer generelle forhold. Jeg startet alle intervjuene med bakgrunnsspørsmål som gjorde at jeg ble litt bedre kjent med intervjuobjektene, og som førte til at det ble en behagelig og myk start for begge. Jeg spurte blant annet om hvor lenge de hadde jobbet som lærer og hvilke erfaringer de hadde med relasjoner til lærere fra egen skolegang. Videre tok jeg for meg hovedspørsmålene som kan ses på som studiens datamateriale, og deretter hadde jeg noen avsluttende spørsmål. Datamaterialet har stor betydning i studien. En grundig utarbeidelse av spørsmål er derfor viktig for at datamaterialet skal bli så utfyllende og rikt som overhode mulig.

3.8.4 Trinn 4: Søking om tillatelse

Før en forsker kan bevege seg inn i et forskningsfelt må en sikre seg tillatelse til å oppsøke de aktuelle intervjuobjektene. En har etiske retningslinjer å forholde seg til, og er pliktig til å undersøke om prosjektet er meldepliktig. Ifølge personopplysningsloven har en meldeplikt om et prosjekt skal behandle personopplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43).

Personvernombudet og de regionale etiske komiteene har strenge regler for gjennomføring av prosjekter hvor det inngår følsomme opplysninger, og hvor det skal innhentes personopplysninger. Norsk senter for forskningsdata (NSD) er en hjemmeside som behandler søknader i forhold til meldeplikt etter personvernopplysningsloven (Dalen, 2013, s. 31-32).

Jeg søkte om tilgang til gjennomføring av mitt prosjekt ved bruk av et utfyllingsskjema på deres nettside. I mitt prosjekt har jeg ikke et materiale som består av personopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner, og lydopptakene av intervjuene er ikke lagret på PC. Likevel var jeg pliktig til å søke om godkjenning før gjennomførelse av intervjuene. Etter å ha mottatt godkjennelse fra NSD, kontaktet jeg intervjuobjektene og avtalte datainnsamling.

3.8.5 Trinn 5: Gjennomføring av intervju

I forkant av datainnsamlingen valgte jeg å gjennomføre intervjuet på en medstudent for å teste utstyr og kvalitetsikre spørsmålene. Noen av spørsmålene identifiserte jeg som viktigere, og for å sikre at jeg fikk svar på det jeg ønsket, ble noen spørsmål uthevet.

Intervjuene ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidsplass. Sollid (2013, s. 136) skriver at det kan skape trygghetsfølelse for intervjuobjektene, da omgivelsene er kjente. Underveis i gjennomføringen av intervjuene er det viktig å lytte og vise interesse for det intervjuobjektet forteller, både med verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Det handler om å vise anerkjennelse for den som har møtt til intervju.

I gjennomføringen av intervjuet påpeker Dalen (2013, s. 33) viktigheten av å være bevisst på å gi informanten tid til å reflektere over spørsmålene, og ikke avbryte underveis, selv om noe av informasjonen ikke har relevans for forskningen.

Som tidligere nevnt fikk intervjuobjektene tilsendt intervjuguiden, og jeg fikk avklart at lydopptak var tillatt. Lydopptakene ga meg mulighet til å sikre data og delta i den sosiale interaksjon uten å være opptatt med å notere. Jeg opplevde det å kunne konsentrere meg om intervjuobjektens reaksjoner og kroppsspråk som et viktig supplement, i tillegg til det som ble sagt. Jeg tillot meg selv og notere stikkord underveis, for og ha mulighet til å se tilbake på egne notater og fortsette refleksjon i ettertid av intervjuet.

3.8.6 Trinn 6: Koding, organisering og bearbeiding av datamaterialet

Etter intervjuene var det tid for å organisere og bearbeide datamaterialet. Dette forutsetter at opptakene er transkribert. Dalen (2013, s. 55) anbefaler at forskeren selv utfører transkriberingen, og mener transkriberingsprosessen gir forskeren en unik sjanse til å bli kjent med datamaterialet. I intervjuet vil intervjuobjektens verbale utsagn utgjøre hovedtyngden av data. Feltnotater og analytiske refleksjoner som gjøres underveis i intervjuet vil også ha betydning når dataene skal organiseres og bearbeides. Lydopptak, refleksjoner og stikkord som ble tatt underveis kan ifølge Dalen (2013, s. 56-57) ha stor analytisk verdi.

Intervjuene ble transkribert fortløpende etter hvert intervju mens det enda var friskt i minne. I transkriberingsprosessen ble lydopptakene skrevet ned og oversatt til bokmål. Når intervjuene transkriberes umiddelbart etter gjennomførelse, gir det ifølge Dalen (2013, s. 58) store muligheter for en god gjengivelse av hva intervjuobjektet faktisk har uttalt. Denne nærheten til datamaterialet kan i tillegg styrke analyseprosessen som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 5.

3.8.7 Trinn 7: Tolkning og analysering av intervjumaterialet

Datamaterialet fra mitt kvalitative intervjustudie foreligger som direkte tale på lydopptak, og som transkribert tekst. Ifølge Nilssen (2012, s. 102) er all analyse avhengig av evnen til å stille effektive og gode spørsmål. Spørsmålene stilles for å generere ideer, stimulere tenkningen og forberede hvilke spørsmål vi trenger å stille i neste omgang. Ved å stille spørsmål til datamaterialet begynner en å sammenligne og se etter fellestrekk og regelmessigheter. Nilssen (2012, s. 103) belyser videre viktigheten av å innta et kritisk perspektiv gjennom å stille spørsmål ved mønstre som trer fram, selv om det er empirisk bevis for dem. Selve analyseprosessen vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5.

3.8.8 Trinn 8: Fremstilling av resultater i lys av aktuell og relevant teori

Resultatet av forskningsstudien må presenteres, og det er vanlig å beskrive resultatene som tilstandsbilder og som forståelsesmodeller (Dalen, 2013, s. 68). Tilstandsbilder er basert på utfyllende beskrivelser med utgangspunkt i intervjuobjektens uttalelser (ibid.).

Forståelsesmodellene utvikles og videreføres i en stadig vekselvirkning mellom overordnede teoretiske perspektiver og det foreliggende datamaterialet. Resultatene som fremkommer må ifølge Dalen (2013, s. 68) formidles av forskeren på en slik måte at de fremstår som sannsynliggjorte kunnskapsforslag innenfor det området som utforskes. Fremstillingen av egne resultater vil imidlertid alltid være knyttet opp mot de overordnede problemstillingene som skal belyses, det handler derfor om å få frem en presentasjonsform som får frem gode tilstandsbilder og forståelsesmodeller. I forhold til mitt prosjekt vil tilstandsbildene presenteres gjennom lærens utsagn. Forståelsesmodellene utvikles på bakgrunn av dette og synliggjør funnene i lys av oppgavens teoretiske perspektiv.

4 Vurdering av studiens kvalitet

Dette kapitlet tar for seg studiens kvalitet. Under forskningsetikk og datakvalitet gjøres det rede for hensyn jeg har tatt for å oppnå en god og forsvarlig forskning.

4.1 Forskningsetikk

I delkapittel 3.8.4 gjorde jeg rede for noen etiske retningslinjer jeg har forholdt meg til i forhold til prosjektets meldeplikt.

I gjennomføringen av intervjuet er det en annen etisk betraktning å ta hensyn til. Sollid (2013, s. 136) skriver om begrepet *asymmetrisk maktforhold*, som innebærer at forskeren har definisjonsmakt i forskningsarbeidet og derfor må forholde seg til intervjupersonene med respekt og profesjonalitet. Maktrelasjonene kan få betydning for hvordan intervjuet utvikler seg og videre hvordan datamaterialet tolkes og vurderes (Sollid, 2013, s. 136). Dette ble tidligere nevnt i delkapitlet 3.8.5 under *Gjennomføring av intervju*. Der belyste jeg blant annet viktigheten av at en som forsker er opptatt av å få deltakerne til å føle seg trygge og komfortable i intervjuet.

For å gjennomføre en etisk forsvarlig forskningspraksis har jeg i tillegg tatt hensyn til kravet om konfidensialitet. Det vil si at intervjuobjektene i presentasjon av resultatene har blitt anonymisert i hele forskningsprosessen (NESH, 2016). I tillegg har skolene og klassetrinnene lærerne arbeider på blitt anonymisert. De signerte samtykkeskjemaene ble oppbevart i et låst skap på UiT, for å forsikre meg at lærernes navn ikke kom på avveie. Lydfilene fra intervjuene ble lagret på en lydopptaker lånt av UiT, og allerede under transkriberingen ble navnene kodet. Lydfilene ble slettet i kort tid etter gjennomført intervju. Det ga meg mulighet til å lytte gjennom datamaterialet på ulike tidspunkt. Ifølge Grønmo (2004, s. 251-252) vil dette øke datamaterialets troverdigheten. Faktorer omkring datamaterialets troverdighet og lignende vil jeg komme nærmere inn på i følgende delkapittel.

4.2 Datakvalitet

Kvaliteten på datamateriale må ses i forhold til hva datamaterialet skal brukes til.

Datamaterialets kvalitet er ifølge Grønmo (2004, s. 217) høyere desto mer velegnet materialet er til å belyse oppgavens forskningsspørsmål. Gjennomgående i min forskningsprosess har jeg fokusert på at dataene som presenteres skal være av høyest mulig kvalitet. For å gjøre kvalitetsvurderinger kan en se på ulike aspekter innenfor reliabilitet og validitet. I følgende del vil jeg derfor presentere disse aspektene.

4.2.1 Reliabilitet

Reliabiliteten handler om hvor pålitelig den innsamlede dataen er, altså hvilke data som brukes, måten den samles inn på, og videre hvordan dataene bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Reliabiliteten vil derfor gå ut på at studien skal kunne etterprøves av andre forskere, noe som kan bli vanskelig i kvalitative studier. Dette fordi forskerens rolle er en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med intervjuobjektet og den aktuelle situasjonen (Grønmo, 2004, s. 220).

Når både det enkelte individet og omstendighetene endrer seg, vil selvsagt det påvirke, samt gjøre det vanskelig å etterprøve resultatene. Reliabiliteten skal fortsatt ikke utelukkes. Den må tilnærmes på andre måter, og det kan gjøres ved å gi nøyaktige beskrivelser av de enkelte leddene i forskningsprosessen (Dalen, 2013, s. 92-93). Grundige beskrivelser kan gjøre det enklere for en annen forsker å ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomgang av samme prosjekt. Beskrivelsene må omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen, samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeidingen av datamaterielt (Dalen, 2013, s. 92-93).

Min studies reliabilitet utfordres fordi jeg gjennomførte semistrukturert intervju. Et slikt intervju kan påvirkes av intervjusituasjonen og samspillet mellom forsker og informant (Thagaard, 2018, s. 187-188). Dette kan igjen underbygges av det Grønmo (2004, s. 220) skriver om at en del undersøkelsesopplegg er for komplekse eller for fleksible til at datainnsamlingen kan gjentas på nøyaktig samme måte. Grønmo (2004, s. 220) fremhever videre poenget om at begrepet reliabilitet er utfordrende i vurdering av kvalitative data. Jeg støtter meg derfor til det Thagaard (2018, s. 181) skriver om å bruke begrepet troverdighet, fordi det handler om å gjøre en vurdering av tilliten til forskningen.

Noe som kan ha vært med på å styrke min studies troverdighet kan være antall intervjuobjekter, i tillegg til at jeg har intervjuet lærere som har lang erfaring i skolen.

Intervjuene ble lagret på taleopptak som ga meg muligheten til å gjennomgå datamaterialet gjentatte ganger. Da kunne jeg vurdere om datamaterialet var blitt påvirket av ulike feilkilder. Dette er også noe Grønmo (2004, s. 251-252) presiserer i forhold til datamaterialets troverdighet, og at den trolig vil øke dersom forskeren tar en kritisk gjennomgang av samme datamateriale på ulike tidspunkt.

4.2.2 Validitet

Å vurdere validitet innebærer ifølge Thagaard (2018, s. 189) å se på datamaterialets gyldighet opp mot studiens hensikt og tolkning av resultater. Postholm (2011, s. 170) hevder at høy validitet eller troverdighet, som fenomenologiske forskere ofte kaller det, er avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen. Dette gir leseren mulighet til å se hvilke «spilleregler» forskeren har brukt i enhver fase. I de følgende avsnittene vil jeg vurdere studiens gyldighet gjennom *ekstern* og *intern* validitet.

Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatene av undersøkelsen er realistiske og kan generaliseres til vanlige situasjoner i samfunnet, slik at konklusjonen om årsakssammenhengen ikke bare er gyldig under kunstige undersøkelsesbetingelser, men også under reelle samfunnsmessige forhold (Grønmo, 2004, s. 233). Gjennom min studie ønsker jeg at andre lærere/studentere skal kunne tilegne seg kompetanse i relasjonsbygging til elever som oppleves utfordrende. Sett i en slik sammenheng er det ikke snakk om en direkte overføring av en praksis fra ett klasserom til et annet (Postholm, 2011, s. 38). Mitt forskningsarbeid og de erfaringene jeg har tilegnet meg kan leses av andre, som kan gjøre andre mer bevisst i arbeidet med å skape relasjoner. Jeg vil med dette si at studien kan ha overføringsverdi til andre studier.

Intern validitet handler ifølge Grønmo (2004, s. 223) om hvorvidt undersøkelsen i seg selv er gjennomført på en tilfredsstillende måte, for at datamaterialet skal samsvare med forskerens målsetninger med undersøkelsen. Ved at jeg presenterer detaljerte beskrivelser og synliggjør min forståelse, fremgangsmåte og tolkning av datamaterialet, viser at jeg har hatt fokus på det Thagaard (2018, s. 188) kaller «gjennomsiktighet». Thagaard (2018, s. 188) hevder videre at forskers konkrete og spesifikke beskrivelser av fremgangsmåten som er benyttet for å utvikle data, kan hjelpe leseren å vurdere studiens validitet. Jeg mener derfor at mine beskrivelser av fremgangsmåte i forskningsprosessen kan være med å styrke studiens validitet. En annen faktor som kan ha bidratt til å styrke validiteten i studien er datamateriale jeg satt igjen med etter endt datainnsamling. Ifølge Postholm (2011, s. 170) vil studies validitet øke dersom undersøkelsen gir forskeren meningsfulle resultater i forhold til studiens målsetting.

Datainnsamlingen ga meg tilfredsstillende resultater i forhold til det jeg ønsket å undersøke, og mener dette kan ha vært med på å styrke, ikke bare studiens gyldighet, men også troverdigheten til resultatene. I neste kapittel vil jeg presentere empiri, analysen av studien og diskutere dette i henhold til teori.

5 Presentasjon av empiri, analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil funnene bli presentert og videre diskutert i tilknytning til teori og forskningslitteratur. Jeg har forsøkt å plassere funnene innenfor fire kategorier som kom fram gjennom analysen av datamaterialet. De fire kategoriene er, 1: Anerkjennelse og interesse, 2: Humor og positivt fokus, 3: Læringsmiljø og 4: Skole-hjem samarbeid. Kategoriene vil presenteres etter rekkefølge sammen med utdrag fra datamaterialet. Kapitlet inneholder til sammen fire delkapitler som har til hensikt å belyse funn i datamaterialet.

Alle intervjuobjektene i min studie har lang erfaring i skolen, og jobber på mellomtrinnet. Spesifikk informasjon om lærerne og skolene anser jeg ikke som relevant i forhold til mitt forskningsspørsmål, i tillegg ønsker jeg å ta hensyn til at intervjuobjektene uttalelser ikke skal kunne spores til vedkommende.

5.1 Analyseprosessen

Som tidligere nevnt benyttet jeg lydopptak i datainnsamlingen. Det ble derfor nødvendighet med transkripsjon for å få oversikt over funn som senere skulle kategoriseres. Jacobsen (2015, s. 202) beskriver transkripsjon som overføring av tekst fra en form til en annen, som i mitt tilfelle var fra lyd til skrift. Som tidligere nevnt ble transkripsjonen gjennomført umiddelbart etter intervjuene. I følge Dalen (2013, s. 58) og Corbin og Strauss (2008, s. 163) vil en transkripsjon som foregår umiddelbart etter innsamling av datamaterialet, gi gode muligheter for en presis gjengivelse av hva intervjuobjektene har uttalt. Denne nærheten til datamaterialet kan ha vært med på å styrke analyseprosessen. Transkripsjonen ble formulert til bokmål, samtidig som jeg lyttet til lydopptaket. Jeg forsikret meg om at alt var tatt med ved å lytte til lydopptakene på ulike tidspunkt i etterkant.

I analysen av mitt datamateriale ble jeg inspirert av den metodiske tilnærmingen *grounded theory*. Tilnærmingen ble utviklet av Glaser og Strauss som tidlig på 1960- tallet utviklet dette som forskningsmetode (Nilssen, 2012, s. 78). Ideen bak metoden var å utvikle nye teoretiske ideer som har basis i datamaterialet, altså en induktiv tilnærming i motsetning til en deduktiv tilnærming som tester teorier (Nilssen, 2012, s. 78-79). I åpen koding er det tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Åpen koding er den delen av analysen der forskeren setter navn på eller koder fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet (Corbin & Strauss, 2008, s. 198, Nilssen, 2012, s. 79). Nilssen (2012, s. 79) presiserer at forskning som er basert på åpen koding likevel ikke er

synonymt med *grounded theory*, da forskere kan benytte seg av metoder som er utviklet gjennom grounded theory.

Jeg startet med å lese nøye gjennom den transkriberte teksten, mens jeg markerte ord og begreper som gikk igjen. Slik jeg ser det, kan denne prosessen sammenlignes med det Corbin og Strauss (2008, s. 198-199) kaller for åpen koding. Den transkriberte teksten lå på rundt 8-10 dataskrevne sider. Det første intervjuet varte i 37 minutter, det andre i 47 minutter og det tredje varte i 35 minutter. Etter en nøye gjennomgang av datamaterielt satt jeg igjen med masse koder som etterhvert ble sortert under kategorier jeg tenkte de kunne relateres til. Slik jeg ser det, kalles denne prosessen for aksial koding (Nilssen, 2012, s. 79).

Underveis i analysearbeidet oppdaget jeg tidlig temaer som var felles i intervjuene. Dette ble grundig studert og jeg endte opp med kategorier som var nært knyttet opp mot hverandre. Kategoriene er som nevnt 1: Anerkjennelse og interesse, 2: Humor og positivt fokus, 3: Læringsmiljø og 4: Skole-hjem samarbeid. De fire kategoriene har en nær sammenheng med hverandre og står i en slags gjensidig avhengighet til hverandre.

Da kategoriene var bestemt, ble neste steg i prosessen å strukturere datamaterialet til kategoriene. Veien fram til de endelige kategoriene opplevde jeg som krevende, og det ble gjort mange vurderinger av relevans med tanke på forskningsspørsmålet. Datamaterialet ble delt opp og plassert under kategoriene de kunne relateres til. Denne delen av prosessen beskriver Nilssen (2012, s. 79) for selektiv koding. Forskerens mål er å finne kjernekategori som representerer forskningens hovedtema, og videre systematisk relatere den til andre kategorier. Etter å ha sett sammenhengen mellom de fire kategoriene, ble de klart for meg at kjernekategori var anerkjennelse og interesse for eleven. Dette fordi akkurat det, ble spesielt vektlagt av alle lærerne. Selv om jeg benytter meg av Corbin og Strauss (2008) og Nilssen (2012) sine definisjoner, er det ikke alt som kan sammenlignes med deres representasjoner av definisjonene. Min analytiske tilnærming til datamaterielt har ikke vært en lineær prosess, slik som *grounded theory*. Jeg har derimot beveget meg frem og tilbake i datamaterialet, ved å ha fokus på egen forforståelse som en følge av min hermeneutiske tilnærming til studien.

Det var til tider utfordrende å plassere funnene, da mange av utsagnene kan tilhøre flere av kategoriene. Kategoriene henger nøye sammen og jeg anser det som viktig å framstille hver enkelt for å få frem kompleksiteten, og ikke minst for å svare på studiens forskningsspørsmål.

Ifølge Thagaard (2018, s. 151- 153) innebærer analysen en sammenfatning av dataene og en utvidelse av teksten når vi knytter refleksjoner over dataens meningsinnhold til de temaene undersøkelsen omfatter. Jeg kan støtte meg til Thagaard (2018) sin beskrivelse av en analyse, fordi jeg i min studie har gjennomført både en reduksjon og en utvidelse av datamaterialet. I prosessen da dataene ble plassert under ulike kategorier ble datamaterialet redusert. Gjennom å knytte refleksjoner og egen tolkning til dataens innhold, ble materialet utvidet. Min forskning kan videre støtte seg til det Thagaard (2018, s. 152) kaller en temaanalytisk tilnærming, fordi jeg utforsker et tema og sammenligner dataene fra de ulike intervjuobjektene. Dataene vil i denne tilnærmingen bli kodet hver for seg og sammenlignet «på tvers» av hverandre. Jeg vil i de følgende delkapitlene gjøre rede for analysen, funnene og diskutere dette i henhold til teori.

5.1.1 Anerkjennelse og interesse

Den første kategorien jeg skal presentere er anerkjennelse og interesse. Begrepene har nær tilknytning til hverandre og er viktig når relasjoner skal etableres mellom lærer og elev. Jeg vil begynne med å presentere lærernes utsagn og videre knytte funnene opp mot teori.

Lærer 1 (kvinne):

En del av de elevene har problemer med å være i ro i klasserommet, da kan jeg gå ut av klasserommet å gjøre andre ting sammen med dem. Samtidig som en rydder, vasker, bærer eller hva som helst prater en om livet og blir kjent med dem og deres interesser. Vi må ut å gjøre andre ting, det krever tid og ressurser. Jeg tror at det er en veldig god investering. En del av disse elevene er uforutsigbare, og da må en lære seg å ignorere noe for å ha rett fokus. I det en lærer å ignorere, roer de utfordrende elevene seg ofte veldig ned.

Lærer 2 (mann):

Jeg signaliserer alltid at jeg er glad for å se dem, selv om de ikke signaliserer det samme tilbake. Jeg håndhilser med hver enkelt elev hver dag, det tenker jeg er en god start. Det er viktig å vise at en bryr seg om hver enkelt og kjenner til elevenes interesser. En bør ha snakket litt med hver elev hver dag. Gi dem en klapp på skuldra om de gjør noe bra.

Det er viktig å kjenne barnet og deres bakgrunn. For eksempel kjenne til hvor deres besteforeldre kommer fra, hvilke kjæledyr de har, fritidsinteresser og om de har søsken. Vær genuint interessert i hver enkelt. At elevene ser at det er et tillitsforhold mellom skole og hjem tenker jeg også at er viktig.

Lærer 3 (kvinne):

Håndhilse og bruke alle anledninger til å snakke med dem. Det er viktig å ta dem på fersken når de gjør noe bra, de må vite at du ser dem. Særlig de om utfordrer deg med å bryte regler, de er det ekstra viktig å ta på fersken når de gjør noe bra. Da må du være der å bruke navn på eleven og gi ros. Vær flink til å finne det som er bra. Det er viktig å være tydelig og vise til klasseregler som gjelder for alle. Du må være konsekvent på at du liker eleven, men adferden eller det grusomme språkbruken finner du deg ikke i. Tilpassing i forhold til hvor lenge en elev med for eksempel ADHD skal sitte i ro i undervisning er også viktig å tenke over.

Alle utsagnene viser lærernes vektlegging av å vise interesse og anerkjennelse for elevene. Lærernes utsagn kan blant annet relateres til det Drugli (2012, s. 49) skriver om anerkjennelse, og dens tilknytning til læring. Videre kan utsagnene ses i sammenheng med det Schibbye og Løvlie (2017, s. 50-51) skriver om en god dynamikk i gode relasjoner er knyttet til anerkjennelse. Å anerkjenne innebærer å se, forstå, bekrefte og verdsette den andre. Her ser vi allerede at det ikke er andres handlinger, prestasjoner eller følelsesuttrykk vi søker å anerkjenne. Dette samsvarer godt med lærer 3 sitt utsagn: «Du må være konsekvent på at du liker eleven, men adferden eller den grusomme språkbruket finner du deg ikke i». Læreren viser bevissthet på signalene hun uttrykker, og hvor konsekvent og tydelig hun er i sin klasseledelse. Eleven vil med dette få en slags veiledning på sin adferd, ved at hun som lærer er tydelig på at hun liker eleven, men ikke enkelte handlinger og dårlig språkbruk. Ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 32-36) vil elevene på denne måten oppleve at følelsene, også de vanskelige, blir forstått og tatt hånd om.

Lærerens utsagn samsvarer videre med det Drugli (2012, s. 80) skriver om gode relasjoner og jevnlig interaksjon, da elevene trenger å bli sett og møtt med interesse fra lærerens side. For elever med en tiltrukket posisjon i klasserommet eller elever med problemadferd, er det viktig at læreren er ekstra oppmerksom og jobber aktivt med å komme i kontakt med disse elevene, da de i utgangspunktet selv vil bidra lite for å få en god relasjon. Elevenes verdsettelse av lærere som viser interesse for det de holder på med utenfor skolen belyses også i Ogden (2012, s. 31). Lærernes utsagn viser at de er bevisste på at ikke all kontakt med elevene bør handle om fag og undervisning, da elevens interesser kan være en god innfallsport til personlig kontakt.

Lærernes utsagn kan videre ses i sammenheng med Overland (2007, s. 224-225) som belyser viktigheten av å anerkjenne elevene som unike individer som gir gode muligheter for at et

godt lederskap etableres. I tillegg kan utsagnene relateres til det Bjørnsrud (2014, s. 44) og Overland (2007, s. 224-225) som skriver om klasseledelse som krever at læreren fremstår som en tydelig voksenperson med ansvar. Læreren skal være opptatt av den enkelte elev og anerkjenne dem, ikke bare for skolearbeidet, men også vise interesse for hvordan de har det utenfor skolen. Uten en god relasjon og en anerkjennende holdning til elevene, vil en ledelsesposisjon være vanskelig å opprettholde og etablere.

Schibbye og Løvlie (2017, s. 19-23) skriver om at handlinger ikke bare påvirker den andre, men ofte kan komme tilbake til oss gjennom den andres reaksjon på oss. Det relasjonelle perspektivet blir derfor viktig når vi søker forståelse i barns adferd og deres forhold til oss. Lærerne virket bevisste på hvilke holdninger og signalene de uttrykket til elevene sine, og jeg tolker dette med utgangspunkt i det Olsen (2016, s. 93) skriver om viktigheten av å se hver enkelt. Da det kan ses på som en grobunn for at en god relasjon skal ha mulighet til å oppstå.

Videre kan lærernes utsagn relateres til det Overland (2007, s. 224-225) skriver om å være opptatt av den enkelte elev sine forutsetninger og behov. Lærer 3 viser i sitt utsagn at hun er bevisst på tilpasning i forhold til hvor lenge elever med for eksempel ADHD kan sitte i ro i undervisning. Lærer 1 viser at hun tar hensyn og fremstår som en god klasseleder ved at hun blant annet tar urolige elever med seg ut på gangen for å gjøre noe annet. Lærer 2 sitt utsagn viser hans ansvarsbevissthet da han blant annet sa følgende da jeg spurte hva han gjorde for at enkeltelever skulle oppnå mestring: «Gi ros og tilpass undervisningen for dem. De sitter alltid to og to sammen og på den måten kan de samarbeide å gjøre hverandre god». Utsagnene viser at lærerne tilpasser skolehverdagen ut ifra den enkelte elevs behov. Dette kan igjen få betydning i etablering av relasjoner til utfordrende elever.

Overland (2007, s. 224-225) skriver videre at det er viktig å skape en god relasjon til elever som representerer utfordringer faglig eller adferdsmessig. Relasjon til slike elever kan fort bli preget av et ensidig og negativt fokus på alt som er galt. Resultatet kan da bli at eleven reagerer med en adferd som er vanskelig å håndtere. Dette kan relateres til lærer 1 sitt utsagn om å ignorere enkelte situasjoner, da det fort kan bli mye negativt. Gjennom å anerkjenne og ha fokus på elevenes positive sider både på og utenfor skolen, kan læreren skape en god relasjon til alle elever og fremstå som en trygg autoritet.

Utsagnene kan i tillegg relateres til det Drugli (2012, s. 106-107) skriver om å bruke elevenes navn og at kroppskontakt er viktig for å forsterke kontakten. Ved å være vennlig og ha positiv adferd, samt bruke personlige kommentarer eller spørsmål viser læreren interesse for elevens liv. Dette kan også ses i sammenheng med Ogden (2012, s. 32) som viser til en undersøkelse

som viste at når læreren håndhilste på elevene når de kom inn til timene og henvendte seg direkte til dem i undervisningen, hadde elever med adferdsvansker lettere for å konsentrere seg og forstyrret mindre i begynnelsen av timene.

Øyekontakt og andre former for nonverbal kommunikasjon vektlegges også i Lassen og Breilid (2010, s. 68) og Olsen (2016, s. 93) sitt arbeid når en lærer skal oppnå tillit og komme nærmere inn på elevene. For elever med diverse utfordringer vil en lærer som ser hele eleven, være villig til å ta i bruk hele handlingsrommet som ligger i den tomme relasjonen. Et resultat av at eleven blir sett, vil synliggjøre elevens behov og ressurser for læreren. Ifølge Olsen (2016, s. 93) vil læreren rette blikket mot de mulighetene det åpne rommet mellom ham og eleven gir. Dette kan også knyttes til et utsagn av lærer 2, da jeg spurte hvordan han arbeidet med problemadferd. Da fortalte han blant annet følgende:

En gang jeg skulle overta en klasse som hadde en elev med mye dårlig adferd og utagering, hadde vi møte med foreldrene og jeg inviterte meg selv hjem til dem før skoleåret startet for å bli bedre kjent med dem. Eleven endret stil når han kom på skolen, var det sagt av foreldrene. Derfor ville jeg møte han på egen hjemmebane, der han var seg selv og slik som foreldrene opplevde han. Det gjorde at jeg kom litt nærmere han, da jeg fikk se hvordan hunden så ut og hvordan rommet hans var og så videre. Ble mer kjent med området han til vanlig oppholdt seg i. Det gjorde også at moren hans og jeg fikk et nærere samarbeid og tiltro til hverandre. Hun forsto at jeg ønsket det beste for sønnen og ville at han skulle få en fin og lærerik skolehverdag. Dette besøket fjernet jo selvsagt ikke alle problemene. Det var tre veldig utfordrende år, men det gjorde nok de tre årene litt bedre.

Jeg synes utsagnet over er spesielt, og belyser virkelig lærerens interesse av å bli kjent med eleven. I tillegg til å enklere kunne tilrettelegge etter elevens forutsetning og behov. Utsagnet kan også ses i sammenheng med Overland (2007, s. 130) som hevder at et manglende samarbeid med hjemmet kan betraktes som en opprettholdende faktor i forhold til barn med problemadferd. Lærerens initiativ og vilje til å bli kjent med eleven i hans hjemmemiljø, viser lærerens interesse og innsats i arbeidet med å skape gode relasjoner. Skole-hjem samarbeid er noe jeg vil komme nærmere inn på i delkapittel 5.1.4. Utsagnet kunne tilhørt kategorien skole-hjem, men som tidligere nevnt er kategoriene nært knyttet til hverandre. Utsagnene må derfor ses i sammenheng, da flere utsagn kan relateres til de andre kategorier.

Lærerens utsagn om viktigheten av å se elevene og vise interesse for dem er også noe Skrøvset et al. (2017, s. 69) og Helle (2005, s. 126) belyser viktigheten av. En lærer som mestrer å se eleven vil være på god vei med å skape trygge relasjoner til hvert individ. Det å

se eleven handler videre om å vise eleven sin fulle oppmerksomhet, vise interesse for hvem de er og videre lete etter menneskene bak «merkelappen» elev. Dette kan igjen relateres til lærer 2 sitt hjemmebesøk. Videre skriver Skrøvset et al. (2017, s. 51) at det er vanskelig for en elev å verdsette seg selv når en ikke opplever å bli verdsatt av læreren. Som vi ser er anerkjennelse og interesse for elevene noe som vektlegges av både forfattere, forskere og intervjuobjektene når temaet relasjonskompetanse redegjøres for. Læreres bevissthet rundt dette kan derfor ses på som sentral i etablering av relasjoner til elever med problemadferd.

5.1.2 Humor og positivt fokus

Den neste kategorien jeg skal presentere er humor og positivt fokus. Nedenfor vises flere utsagn basert på dette temaet.

Lærer 1 (kvinne):

Det å være rettferdig og stille riktige krav er viktig. Ulike forventer og tørre å være ærlig med seg selv tenker jeg er viktig. Være konsekvent. Mange kan tenke at barn tar de rette valgene, men de trenger veiledning. Forventningene og kravene må tilpasses den enkelte. Jeg tror det er viktig å tøyse og tulle, ha rom til å gjøre andre ting. Mye læring i lek, barna tenker ikke over at det er læring i sosial kompetanse. Veksle mellom lek og det faglige er viktig.

Lærer 2 (mann):

Møt elevene med et smil i døra, selv om det har vært både og dagen før. Øyene må uttrykke at du vil deres beste, ikke være falsk på det. Ros dem, gi klem, en klapp på skuldra når de gjør noe bra eller komplement for frisyre eller ny genser.

Jeg tenker det er viktig å ha humor, tull og tøys med dem, bry seg om deres interesser. Jeg har en type lærerstil at jeg ikke smeller neven i bordet eller roper og kjefter. Jeg tillater meg å være ganske tydelig på de tingene jeg ikke synes er greit og tror det er viktig for at ingen skal føle seg «trampet på tærne». Jeg vil at ordene mine skal ha gyldighet for dem. Jeg tenker det er viktig å stille tydelige forventinger, men samtidig være jovial og likende.

Lærer 3 (kvinne):

Det er viktig å være tydelig, håndhilse med øyekontakt med alle om morgenen. Da kjenner en på håndtrykket og blikket om det er noe. Veien fra gangen og til klasserommet er også en anledning jeg bruker til småprate med elevene. Jeg tenker at den små praten utenom det faglige er ekstremt viktig for å danne gode relasjoner. Når du blir kjent med elevene ser du veldig fort om det er noe, de signaliserer veldig fort hvis det er noe.

Det er min jobb som lærer å finne det positive i alle elever, også de som oppleves tverr og vanskelig. Det positive er i alle, om ikke jeg ser det er det jeg som har gjort en dårlig jobb. La elevene skrive om noe de er genuint interessert i, finn løsninger for å komme i mål og for at elevene skal oppleve mestring. Ha godt humør og interesse til å bli bedre kjent med hver enkelt. Ta deg bryet med å lete etter veien inn.

Utsagnene viser lærernes vektlegging av humor og positivt fokus i arbeidet med å skape gode relasjoner. Overland (2007, s. 224-225) skriver om relasjoner i forhold til elever med problemadferd og at det fort kan bli preget av et ensidig og negativt fokus på alt som er galt. Dette kan relateres til lærer 1 sitt utsagn i kategorien *Anerkjennelse og interesse*, da hun sa: «En del av disse elevene er uforutsigbare så da må en lære seg å ignorere en del for å klare å fokusere på andre ting. I det en lærer å ignorere, roer de utfordrende elevene seg ofte veldig ned». Utfallet av å ha fokus på alt det negative kan ifølge Overland (2007, s. 224-225) forårsake at eleven reagerer med en adferd som er vanskelig å håndtere. Læreren utsagn kan videre relateres til det Ogden (2012, s. 25) skriver om å vurdere om en skal overse det som foregår, og satse på at situasjonen løser seg, gripe inn eller vente til et bedre tidspunkt. I tillegg kan utsagnet relateres til det Skrøvset et al. (2017, s. 47) og Overland (2007, s. 171) skriver om å unngå for mye dirigering, da det viser seg at elever kan miste respekt for lærere som er pirkete og som slår ned på bagateller. Overland (2007, s. 171) hevder at mangelen på romslighet kan fungere mot sin hensikt, og føre til motstand fra elevene som kan bli uttrykt gjennom bråk, uro og andre former for problemadferd.

Gjennom å anerkjenne og ha fokus på elevenes positive sider både på og utenfor skolen, får læreren gode muligheter til skape gode relasjoner og fremstår som en trygg autoritet. Lærerne så ut til å være bevisst på dette ved å trekke fram viktigheten av å være tydelig, ha forventninger og være forutsigbar i møtet med elevene. Romslighet og positivt fokus vil få spesiell betydning når gode relasjoner skal etableres til elever som er utsatt for mye negativt.

Tidligere nevnte jeg Overland (2007, s. 224-225) sin beskrivelse av ledelse som en varig prosess som må investeres i hver dag for å opprettholdes. Lærernes daglige opprettholdelse av sin lederposisjon viser seg i deres daglige håndhilsning, tydelighet i forhold til dagsplan og deres oppmerksomhet på å vise interesse for elevene både faglig og sosialt. Videre kan det Overland (2007, s. 224-225) skriver om ledelse ses i sammenheng med lærer 2 sitt utsagn. Han sier at han alltid signaliserer at han er glad for å se hver enkelt elev, uansett hvordan dagen før har vært. Dette sier noe om hans bevissthet rundt sine handlinger og hans arbeid med å opprettholde en god lederposisjon til elevene sine. Videre kan hans utsagn relateres til

min tidligere redegjørelse av proaktiv ledelse som kan virke forebyggende på blant annet problemadferd. Hadde han dagen etter en diskusjon kommet på skolen og vist en negativ holdning til eleven han hadde vært i diskusjon med, kan det tenkes at det kunne vært med på å framprovosere enda mer problemadferd i klasserommet.

Ifølge blant annet Ogden (2012, s. 95) er nøkkelen til å forstå problemadferd å analysere den som en handling i en kontekst, og når den primære vektoren er svak, oppstår det lettere problemadferd. Lærerens utsagn kan relateres til dette ved at han uttrykker anerkjennelse som elevene kan oppleve som en trygghet, og utfører handlinger som kan være forebyggende for eventuell problemadferd. I tillegg samsvarer hans positive innstilling med det Spurkeland (2011, s. 275) skriver om en lærers sinnsstemning, og dens betydning for klassens og enkeltindividets opplevelse av en lærer. Videre kan lærerens utsagn knyttes til det Drugli (2012, s. 47) og Schibbye og Løvlie (2017, s. 19) skriver om at våre handlinger ikke bare påvirker den andre, men kommer tilbake til oss gjennom den andres reaksjon på oss. Lærernes sin bevisstgjøring rundt signalene de sender ut kan også relateres til Olsen (2016, s. 66) og Lassen og Breilid (2010, s. 68) som skriver om elever med sosiale og faglige problemer, og at de er ekstra sårbar for lærerens signaler. Verdien av å møte elevene som en likeverdig part og vise anerkjennelse, slik at eleven oppfatter at lærer og elev har samme verdi er viktigheten i relasjonsbygging.

Utsagnene kan videre relateres til Hartberg, Dobson og Gran (2012, s. 21) som skriver om tilbakemeldinger gjennom blick og nikk, og forklarer at en sosial relasjon opprettholdes ved at partenes blick uttrykker en form for gjensidig anerkjennelse. Den sosiale relasjonen vil uttrykke en form for eksistensiell tilbakemelding, som vektlegger respekt for den andre som individ. Nonverbal kommunikasjon foregår hele tiden og kroppsspråket kan si mye om andres reaksjon eller forhold til oss. Vi leser hverandre gjennom kroppsspråket, og ifølge Lassen og Breilid (2010, s. 68) er spesielt barn og unge gode til dette. For utsatte barn kan denne kompetansen være en livsnødvendighet, for å unngå vansker og beskytte seg selv. Videre skriver Lassen og Breilid (2010, s. 68-70) at elevene «scanner» lærernes kroppsspråk og tolker dette i forhold tidligere erfaringer og forståelsesrammer. Dette sier noe om viktigheten av en lærers bevissthet på kroppsspråket og de signalene en uttrykker ikke bare verbalt, men også nonverbalt.

Videre samsvarer lærerens utsagn med det Spurkeland (2011, s. 150-151) skriver om humorens sosiale virkninger. Ifølge Spurkeland (2011, s. 150-151) kan humor være med på å bygge relasjoner, utvikle relasjoner og vedlikeholde de om det blir brukt rett. I tillegg viser

analysen til Buseth (2016, s. 84) at humor kan være med på å åpne opp en samtale, slik at elever kan bli mer aktive i en læringssituasjon. Videre skriver Buseth (2016) at humor kan fungere som et slags bevis på den gjensidige og gode relasjon mellom lærer og elev. Buseth (2016, s. 84) presiserer videre at lærere som ønsker å bruke humor som en mulig stillas for å oppnå gode relasjoner til elevene, må tenke over at humor er kontekstbetinget. Hennes analyse viste at varm humor kan fungere som et stillas i relasjonsbygging mellom lærer og elev. Dette samsvarer med lærernes utsagn i den grad at de vektlegger bruk av humor i arbeidet med å skape gode relasjoner, og videre deres fokus på å signalisere at de bryr seg om hver enkelt elev.

Lærer 3 sa følgende: «Du må bruke tid på de elevene som ikke alltid oppsøker deg, du må gi de tro på at du bare vil dem vell». Dette kan relateres til det Drugli (2012, s. 80) skriver om at enkelte barn har en tiltrukket posisjon i klasserommet som kan være med på å gjøre de «usynlig» for læreren. En lærers bevissthet på disse elevene og fokus på å være i jevnlig interaksjon, vil være viktig for at en god relasjon skal ha mulighet til å oppstå. De sårbare elevene trenger i større grad å bli sett og møtt med interesse fra lærerens side. Ved å ha samtaler med hver enkelt elev, har en lærer unike muligheter til å etablere større relasjonell kapital. Tidligere viste jeg til Spurkeland og Lysebo (2016, s. 60) som presiserte viktigheten av å fange de små øyeblikkene som oppstår i klasserommet eller i gangene, da det kan ha stor betydning i en elevs skolehverdag. Ut ifra lærernes utsagn tolker jeg at de er bevisste på å utnytte ulike anledninger til å bygge relasjoner.

I intervjuet ble veiledning og korrigerings trukket frem av lærer 1 og 2. Lærer 1 sa: «Mange kan tenke at barn tar de rette valgene, men de trenger veiledning». Lærer 2 sa: «Hun/han må korrigeres og trenger veiledning på der hun/han har trått feil». Utsagnene kan relateres til det Schibbye og Løvlie (2017, s. 44-45) skriver om at barn som blir veiledet i å være mer bevisste og avgrensede, kan bli tryggere på seg selv som individ. Lærernes positive fokus og veiledende holdning kan videre relateres til det Overland (2007, s. 37) skriver om en lærers fokus på elevens styrkesider som kan bidra til at læreren får et mer balansert bilde av eleven og dens kompetanse. Fokus på hva eleven får til, er stolt av og så videre vil øke en lærers mulighet til å utvikle en positiv relasjon til eleven. I tillegg kan lærernes positive fokus ses i sammenheng med Overland (2007, s. 43) som hevder at et positivt fokus vil gi elevene økt tro på seg selv og egne muligheter, som ofte bidrar til reduksjon av problemadferd.

Flere forskere har ifølge Woolfolk et al. (2014, s. 26) konkludert med at sammenhengen mellom kvaliteten på lærer-elev relasjon og senere skoleprestasjoner kan være både sterk og

varig. Videre belyser forfatterne at det er mindre sannsynlig at barn som har betydelige adferdsproblemer i tidlige år, vil få problemer senere, dersom de voksne ser barnas behov og gir dem hyppige og konsekvent respons. Overland (2007, s. 181) hevder at en lærers mangel på positive følelser for en elev som viser problemadferd, kan bidra til at problemadferden opprettholdes. Hvis jeg ser dette i sammenheng med mine intervjuobjektors vektlegging av tydelige forventninger og samtidig vise varme, altså en autoritativ lærerstil, kan det for meg virke som de arbeider proaktivt i sin klasseledelse, som er spesielt viktig for elever med problemadferd og i etablering av gode lærer- elev relasjoner. .

Drugli (2012, s. 121) belyser også viktigheten av å lete etter positiv adferd, eller tilløp til den, og gi tydelig og positiv respons. Dette samsvarer godt med lærer 3 sitt utsagn: «Det er min jobb som lærer å finne det positive i alle elever, også de som oppleves som tverr og vanskelig. Det positive er i alle, om ikke jeg ser det er det jeg som har gjort en dårlig jobb». Hartberg et al. (2012, s. 19) vektlegger også at tilbakemeldinger som gis må være nyttig og noe som kan brukes, og som er relevant og konkret for den det gjelder. Det handler altså om å fylle et tomrom mellom nåværende kompetanse og ønsket fremtidig kompetanse innenfor elevens nærmeste utviklingszone (Solerød, 2012, s. 227). Dette kan relateres til oppgavens tilknytning til sosialkonstruktivismen, som jeg tidligere i delkapittel 2.1 redegjorde for.

Videre samsvarer lærernes utsagn med det Drugli (2012, s. 121) skriver om at lærerne må skape situasjoner der sjansen for positiv kontakt er større enn til vanlig, og bruke disse aktivt. I likhet med andre kilder synliggjør også Drugli (2012, s. 108) viktigheten av å bruke humor. Barn og unge har lett for å le og ha det morsomt, og en lærer bør derfor dra nytte av dette i sin kontakt med elevene. Humor og latter skaper en god og avslappet atmosfære og danner derfor gode rammer for god kommunikasjon og positive relasjoner. Dette belyste også lærer 2 viktigheten av, da han blant annet sa: «Jeg tenker det er viktig å ha humor, tull og tøys med dem, bry seg om deres interesser. Vær jovial og likende». Lærer 1 så ut til å være bevisst på viktigheten av å bruke humor når hun sa følgende: «Jeg tror det er viktig å tøyse og tulle, ha rom til å gjøre andre ting».

Da jeg spurte samtlige av intervjuobjektene om hva de synes var utfordrende i arbeidet med å skape relasjoner, var det variasjon i svarene. Lærer 3 sa: «Vi må ikke tenke at vi ikke har tid, for om vi ikke bruker tid på det så bruker vi utrolig mye tid på å frustrere oss, og det kommer det ikke noe ut av. Du må bruke tid på de elevene som ikke alltid oppsøker deg, gi de tro på at du bare vil dem vell».

Lærer 2 svarte: «Jeg tenker det er viktig å akseptere at det tar litt tid å prate om helgen, men det er noen ganger en utfordring. De har ofte mye de vil fortelle, en må være litt styrende i samtalen. Utfordringen er å akseptere seg selv som en betydningsfull person for barna og for å bli det må du bli kjent med dem. Å være lærer er noe mer enn å være faglig forberedt».

Lærer 1 svarte: «TID! Mange elever og et faglig pensum en skal igjennom. Jeg tror det er viktig å handhile på morgenen og på den måten kan en se om et barn har det bra eller ikke når en kjenner dem».

Da jeg stilte spørsmålet tenkte jeg at lærerne ville trekke frem utfordringer i forhold til elever med problemadferd, men som utsagnene viser ble ikke det nevnt. Utsagnene viser derimot enighet i at det er viktig å bruke tid på å høre hva elevene har å fortelle om fritid og lignende. Tid blir likevel sett på som en utfordring, spesielt av lærer 1 og 2. Lærer 3 presiserer som vi ser rett ovenfor at vi ikke må se på tiden som en utfordring. Tidsutfordringene er også noe som kommer tydelig fram i Damsgaard (2010, s. 180). Tidsmangel ses på en stor utfordring i forhold til mengden lærerarbeid som skal gjøres. En lærer skal oppfylle læreplanens krav og med manglende ressurser blir det enda vanskeligere å ta hensyn til elevmangfoldet, og særlig de elevene som trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging.

Lærer 3 belyser viktigheten av å bruke tid på elevsamtalen, og ser på den som en god mulighet til å bli bedre kjent med elevene. Hun sa: «Elevsamtaler er kjempeviktig, bruk tid på det. Ha individuelle samtaler og ikke et skjema du tror passer for alle. Elevene er forskjellige og du vil ha behov for å snakke om ulike ting med hver elev. På forhånd er det viktig å forberede seg og for eksempel huske jentekonflikten fra tidligere uke. Det er viktig at elevsamtalene ikke bare blir fagsamtaler, men at en bruker tiden til å bli mer kjent med eleven. Snakk om ting de ikke tror du vil spørre om, vis at du bryr deg». Utsagnet samsvarer godt med det Spurkeland (2011, s. 160-161) skriver om at individdialogens hensikt er å kvalitets sikre relasjon og kontakt, fortrolighet og samhandling i skolen. Elevsamtaler med hver elev vil derfor være et sentralt arbeidsprinsipp i relasjonspedagogikken. Samtalen er det viktigste enkelttiltaket for å bygge relasjon mellom lærer og elev. Lærerens utsagn kan videre relateres til det Spurkeland (2011, s. 163-164) skriver om at vi ikke kan ha standardiserte samtaler. De må finne sitt naturlige leie basert på elevenes situasjon. Videre belyser Spurkeland (2011, s. 163-164) viktigheten av at eleven skal føle seg verdsatt og at samtalen skal utvikle fortrolighet og nærhet mellom lærer og elev. Jeg opplevde at lærerne var bevisst på å bruke tid og benytte ulike anledninger i løpet av skoledagen til å komme i kontakt med elevene, og at samtalene nødvendigvis ikke måtte ha et faglig innhold. Som tidligere nevnt,

og som Spurkeland og Lysebo (2016, s. 60) også hevder, er det viktig å fange de små øyeblikkene og ha kvalitet i møtene med elevene. Altså en læres relasjonelle bevissthet i å bygge relasjoner i korte øyeblikk, ved bruk av øyekontakt og kommentarer.

Spurkeland (2011, s. 166) skriver i tillegg at elevsamtalen ikke bør beregnes til en gang hvert semester, da det vil miste kontinuiteten og effekten en slik arbeidsform kan ha. Å få alenetid med læreren skal være en luksustid som regelmessig gjentar seg. Lærer 3 sitt utsagn på forrige side viser nettopp dette. God planlegging i forkant av elevsamtaler og bruk av skjemaer som ikke passer alle, er noe som vektlegges i blant annet Skrøvset et al. (2017, s. 78). De fremhever betydningen av å planlegge de situasjonene som kan planlegges, slik at en på best mulig måte kan ivareta det rasjonelle og verdsettende perspektivene i møte med eleven. Helle (2005, s. 122) belyser også viktigheten av elevsamtaler, og skriver blant annet at det er et av de viktigste redskapene en lærer kan benytte seg av for vurdere det sosiale miljøet. Gjennom elevsamtalen vil læreren synliggjøre interesse og omsorg for enkeltindividet. Dette kan ses på som en grunnlagsinvestering en lærer kan ha nytte av senere.

Lærer 2 presiserer viktigheten av å rose og gi elevene komplimenter. Dette samsvarer med det Spurkeland (2011, s. 165) skriver, nemlig at elevsamtalen alltid burde bygge på noe godt. Ros og tilbakemeldinger vil alltid være mer motiverende enn å påpeke feil. Spurkeland (2011) hevder videre at det er viktig å finne ut av hva som virker og bygge videre på det positive grunnlaget. I mange av lærernes utsagn opplever jeg at de er bevisste på å ha et positivt fokus og ignorere noe av det negative, samt tenke over hvilke tilbakemeldinger de gir. Overland (2007, s. 37) belyser også viktigheten av å ha fokus på elevens styrker og det de mestrer, da det er byggesteiner for en positiv selvfølelse.

Lærer 2 vektlegger at ordene han sier skal ha gyldighet for elevene. Han fortalte om hans lærerstil som ikke smeller neven i bordet, roper eller kjefter. Hans beskrivelse samsvarer godt med det som kjennetegner en autoritativ lærerstil. Ifølge Overland (2007, s. 180) og Nordahl (2013, 121) som jeg tidligere i delkapittel 2.3 viste en modell av, skårer denne lærerstilen høyt på både kontroll og varme. En autoritativ lærer fremstår som tydelig og klar, og ulike regler håndheves på en måte som aksepteres av elevene. Her kan også det Ogden (2015, s. 144) skriver om en proaktiv klasseledelse relateres til læreren sitt utsagn. En proaktiv klasseledelse vil kunne forebygge og regulere elevens adferd, og når læreren ikke utagerer eller roper og kjefter vil det være gode forutsetninger for elever med problemadferd. Dette kan videre relateres til lærer 1 sitt utsagn: «De vet veldig godt hvem jeg er og hvor de har meg. Det tenker jeg er en trygghet. Selv om de ikke alltid er enig, så vet de hvem jeg er og

hva jeg står for. De vet hva som skjer nå og at det ikke «smeller» på en eller annen måte når en ikke regner med det». På denne måten virker lærerne forutsigbar i sin klasseledelse. Jeg tolker utsagnene i henhold til det Drugli (2012, s. 80) skriver om betydningen av forutsigbarhet og tydelige rammer i forhold til elever med problemadferd.

Ut i fra lærernes utsagn virker det som lærerstilene de opererer med kan relateres til en autoritativ lærerstil. De vektlegger å ha tydelige forventninger, er forutsigbar i sin klasseledelse og viser at de bryr seg om hver enkelt elev ved å blant annet vise interessere for elevenes fritid. Lærerstilen egner seg godt i skolen, og er ekstra viktig i forhold til elever med problemadferd som har behov for tydelige rammer, forutsigbarhet og omsorg.

5.1.3 Læringsmiljø

I denne kategorien skal jeg presentere betydningen av gode relasjoner i forhold til elevenes læring og utvikling.

Lærer 1 (kvinne):

Ros og mestring er viktig. Jeg er klar på at i klasserommet er det jeg som styrer og er sjef, ingen andre. Ungene får komme med forslag, men jeg tar avgjørelser. Tydelige rammer og forventninger er viktig. Jeg lager alltid en dagsplan slik at de vet hva som skal foregå i løpet av dagen. Da slipper de å bruke tid på å bekymre seg, i tillegg til alt annet som surrer i hodet.

En ser med en gang om det er noen som ikke har det bra. Elevene får snakke om hva som plager dem, og vil som oftest ikke snakke om de kranglet med noen hjemme. Men bekræftelsen på at jeg har lagt merke til dem og bryr meg er viktig.

Lærer 2 (mann):

Rose dem og tilrettelegge undervisningen for dem. De sitter alltid to og to sammen og på den måten kan de samarbeide å gjøre hverandre god.

Ofte så kan elevene med dårlig adferd være med på å karakterisere klassemiljøet og gjøre at noen barn føler seg veldig utrygg, og mange foreldre lurer på hva konsekvensen blir for de som har en slik oppførsel. Alle elevene må ivaretas, alle skal oppleve å ha det fint på skolen.

Jeg har alltid vært opptatt av å bli kjent med barnet for ikke treffe noen såre punkter eller gjøre noen overtramp i forhold til dem. Ikke nevne ord som kan slå dem helt ut. Det er også viktig å forstå samspillet mellom elevene. Som mann kan det være litt utfordrende å forstå mimikken og samspillet mellom jentene. En må prøve så godt en kan å forstå samspillet mellom elevene, det får nok betydning for hvordan du lar de sitte sammen i klasserommet. En uforutsigbar elev bør ikke få en posisjon midt i klasserommet. Eleven må fortsatt ikke få føle

at den blir plassert utenfor, hun/han må korrigeres og trenger veiledning på der hun/han har trått feil.

Lærer (kvinne) 3:

Uten en god relasjon vil ikke elevene ha samme interesse for deg som lærer og lysten til å lære. Se hver enkelt. Hvis du ikke trives lærer du ikke. Den gode relasjonen ligger i bunn for alt. Finn ut hva som motiverer elevene for å lære. For noen er det en kjempemotivasjon om de får skrive på data istedenfor i boka. For andre er det en motivasjon å presentere arbeidet sitt for fadderbarna. Tilpasning i forhold til det de mestrer og at de samtidig får utfordring er viktig.

I lærernes utsagn ser en tydelig deres bevissthet på sammenhengen mellom lærer-elev relasjon og elevens motivasjon. Dette kan relateres til det Spurkeland (2011, s. 204-205) skriver om forskning som viser at en god relasjon mellom lærer og elev spiller en viktig rolle for elevenes læringsutbytte. Elever vil ikke være klar for å lære før relasjonen har fått en viss trygghet og tillit. Dette kom også tydelig frem i lærer 1 sitt utsagn: «Jeg kan ikke motivere dem eller få dem til å stole på meg om de ikke er trygg på meg som lærer. Føler en seg ikke velkommen er det vanskelig å få læring ut av det, det er jo vårt ansvar, uten tvil». Dette kan igjen relateres til det Ogden (2012, s. 100) skriver om at dårlige relasjoner antas å gjøre elever mindre mottakelige for læring, mens gode relasjoner legger grunnlaget for et godt læringsmiljø og til å lykkes i skolen. Lærernes utsagn kan videre ses i sammenheng med det jeg tidligere redegjorde for av Bjørnsrud (2014, s. 44) om sammenhengen mellom læringsmiljø og skolerresultater. Lærerne virker bevisst på sitt ansvar med å etablere gode relasjoner og gjøre tilpasninger som utgangspunkt for motivasjon i det faglige arbeidet.

Lærerens håndtering av konflikter og evne til å vise anerkjenne og interesse for elevene, som en viktig del av klasseledelse, påvirker læringsmiljøet i en klasse. Dette kan videre relateres til det sosiokulturelle læringssynet oppgaven bygger på, som forstår læring som en sosial prosess (Solerød, 2012, s. 224). Et individs læring og utvikling forekommer gjennom sosial samhandling, og relasjon mellom lærer og elev vil derfor være avgjørende for elevens læringssituasjon og læringsutbytte.

Læringsledelse handler om å tilrettelegge for et læringsmiljø der elevene opplever at de blir sett, forstått og anerkjent, og der de som en del av fellesskapet kan bidra aktivt i sin egen læring. Lærernes utsagn viser at de vektlegger ulike måter å tilrettelegge undervisning på. I tillegg ble det nevnt at elevene fikk sitte sammen for kunne hjelpe hverandre. Ved slike tilrettelegginger kan det tenkes at elevene føler seg sett og at deres behov blir tatt hånd om i et

trygt læringsmiljø. Dette kan for øvrig ha innvirkning på relasjon mellom lærer og elever som oppleves utfordrende. Etersom mye av faglitteraturen jeg tidligere har redegjort for viser at elever med problemadferd er spesielt avhengig av en opplæring med trygge rammer, og lærere som finner løsninger istedenfor å se problemer.

Ofte kan en oppleve at utførte handlinger ikke bare påvirker den andre, men kommer tilbake til oss gjennom den andres reaksjon på oss. Med dette kan vi si at vi hele tiden deltar i den relasjonelle dansen der vi agerer og spiller ut våre forhold til hverandre. En lærers selvinnsikt og bevissthet rundt handlinger vil derfor få betydning når en skal forstå elevene. Så lenge en ikke tar hensyn til egne handlinger og de subtile signalene en uttrykker via kropp og ansikt, vil sjansen for at en mistolker barnet og undergraver sine egne muligheter til et godt samspill og en god lærer-elev relasjon. Mine intervjuobjekter virket bevisst på sine handlinger ved og blant si følgende:

Lærer 1:

Det er viktig å være konsekvent og tydelig, du må vise at du er glad for å se hver enkelt uansett hvordan dagen før har vært.

Lærer 2:

Møt elevene med et smil i døra, øyne dine må uttrykke at du vil deres beste, ikke vær falsk på det. Plassering og stemmebruk er viktig. Ikke være uforutsigbar, de skal vite hvor de har deg, ha humor. Jeg har alltid vært opptatt av å bli kjent med barnet for og ikke treffe noen såre punkter eller ikke gjør noen overtramp i forhold til dem.

Lærer 3:

Jeg tenker at det er viktig å være tydelig, håndhilse med alle på morgenen og få øyekontakt. Finn det positive i alle elever, om jeg ikke finner noe er det jeg som har gjort en dårlig jobb.

Lærer 1 sitt utsagn kan igjen relateres til det Olsen og Skogen (2014, s. 43) skriver om at læreren bør være tydelig på hvilke forventninger hun har til elevene og at det i stor grad er lærernes handlinger som legger grunnlaget for elevenes tillit til læreren. Videre kan utsagnene ses i lys av det Schibbye og Løvlie (2017, s. 31-32) skriver om økt bevissthet på seg selv og sine bidrag, da det kan gi lærere nye rammer og perspektiver å jobbe ut fra. Først da, når en har et annet perspektiv, et såkalt «utsiktspunkt, blir det mulig å overvåke det som skjer. Lærernes utsagn viser en bevissthet i deres rolle som klasseleder og signalene de uttrykker ved å blant annet håndhilse med øyekontakt, ha et positivt fokus, og i deres interesse til å bli kjent

med hver enkelt elev. Denne bevisstheten og selvinnsikten kan tenkes å gjøre det enklere å unngå eventuelle overtramp, som igjen kan ha innvirkning på lærer-elev relasjon.

Tidligere så vi at Bjørnsrud (2014, s. 44-45) hevdet at lærerens sosiale kompetanse i samhandling med hver enkelt elev, har en spesiell betydning. Relasjonskompetansen framheves i å være en tydelig leder for alle elevene og til å utvikle læreprosesser for elevenes motivering, deltakelse og autonomi. Som tidligere utsagn også viser, opplevde jeg intervjuobjektene som gode og tydelige ledere. Jeg fikk inntrykk av at de hadde god selvinnsikt, var bevisste på sine handlinger og gjorde diverse tilpasninger for elevene. I tillegg gir utsagnene meg et inntrykk av at de er gode på å vise interesse og anerkjennelse for hver enkelt elev. Deres bevissthet rundt alle disse faktorene kan få betydning i etablering av relasjoner til elever med problemadferd. De er ekstra sårbare og trenger lærere som har et positivt fokus, og som gjør tilpasninger for at de skal oppleve mestring.

Gode læringsmiljøer handler om systematisk utvikling av relasjonell kapital gjennom dialog med hver enkelt elev. Gjennom samtaler med hver enkelt elev, har en lærer unike muligheter til å etablere større relasjonell kapital. I en travel skolehverdag kan eneromssamtaler være utfordrende å få til, men å fange de små øyeblikkene som oppstår i klasserommet eller i gangene kan ha stor betydning i en elevs skolehverdag. Spurkeland og Lysebo (2016, s. 60) skriver at det viktigste er kvalitet i møtene mellom mennesker, altså kan lærerens relasjonelle bevissthet bygge relasjoner i korte øyeblikk, gjennom bruk av øyekontakt og kommentarer. Dette ble vektlagt i intervjuene da lærerne sa følgende: da lærer 1 sa:

Lærer 1: En del av disse elevene har problemer med å gå og være i ro i klasserommet, da kan jeg gå ut av klasserommet å gjøre andre ting sammen med dem. Og da samtidig som en gjør noe annet, rydder, vasker, bærer eller hva som helst så prater vi. Prater om livet, blir kjent med dem og deres interesser.

Lærer 2 : Bruk tid på å bli kjent med hver enkelt, se dem hver dag. Du bør ha snakket litt med hver enkelt elev hver dag.

Lærer 3: Jeg tenker at den små praten utenom det faglige er ekstremt viktig for å danne gode relasjoner. Bruk alle anledninger i løpet av dagen, inspeksjon, i gangen, spisetid, i overganger mellom fagene osv. til å prate med elevene og høre hvordan dager er. Når du blir kjent med elevene ser du veldig fort om det er noe, de signaliserer veldig fort hvis det er noe.

Overland (2007, s. 173) beskriver funn i forskning som viser at barn og unge som har et nært forhold til en voksen kan virke som en beskyttende faktor for antisosial utvikling. Miljøet

barnet ferdes i får dermed en stor betydning og kan være beskyttende mot feilutvikling. Det nære forholdet til den ene voksne, kan derfor være med på å snu en negativ utvikling. Relasjoner blir også fremhevet som ett av to sentrale kompetanseområder for å oppnå en god kvalitet på læringsmiljøet. Der den andre komponenten er å være en tydelig leder. Dette ble vektlagt i hvert intervju, blant annet ser vi dette når lærer 1 sier:

Begynner alltid med å fortelle hvilke forventninger jeg har, hvilke krav jeg stiller og hva de kan forvente av meg. Forteller de hva de er gode på. Jeg tøyser og tuller, og har rom til å gjøre andre ting. Det er mye læring i lek, barna tenker ikke over at det er læring i sosial kompetanse. Det å veksle mellom lek og det faglige er viktig.

Og når lærer 3 sier:

Gode relasjoner er alfa og mega. Uten en god relasjon vil ikke eleven ha samme interesse til deg som lærer eller den samme lysten til å lære.

Spurkeland (2011, s. 275) peker på at lærerens sinnsstemning kan ha stor betydning for klassens og enkeltindividets opplevelse av deg som lærer, noe som kan få betydning i relasjon mellom lærer og elev. Læreren må tilføre positive emosjoner som utgangspunkt for å skape en god lærer-elev relasjon. Mine intervjuobjekter virket gode på å tilføre positive emosjoner ved å ha et positivt fokus og ignorere noe av den negative adferden. Lærer 2 fortalte at han møtte alle elevene med et smil i døren og et håndtrykk om morgenen, uansett hvordan eventuelle diskusjoner og uhyggelige episoder det hadde vært dagen før.

Lærer 3 vektlegger å tilpasse undervisningen etter elevenes behov, i tråd med opplæringsloven § 1-3 som tidligere ble redegjort for i 2.7. Realisering av prinsippet forutsetter ifølge Overland (2007, s. 254-255) at læreren har kompetanse om hvordan prinsippet kan omsettes til pedagogiske handlinger som fremmer læring og utvikling for den enkelte. Med denne oppgavens fokus, vil tilpasset opplæring være gjeldene i den forstand at lærerens handlinger må justeres etter elevenes behov, slik det presiseres i intervjuet. Dette for å kunne møte enkeltelevers utfordringer og behov, som får spesiell betydning når gode relasjoner skal etableres til mellom lærer og elev.

Ifølge Spurkeland (2011, s. 36-37) kan en opplæring som ikke er tilpasset elevenes behov og forutsetninger føre til lav mestringsfølelse og lite motivasjon i det faglige arbeidet. Dette kan igjen resultere i konsentrasjonsproblemer og dårlig adferd, som kan skape utfordringer i relasjon mellom lærer og elev. Jeg fikk inntrykk av at lærerne virket dyktige på å gjøre ulike

tilpasninger for at elevene skulle oppnå mestring. I tillegg beskrev de lærerstiler som kan virke forebyggende på problemadferd.

I intervjuene vekta både lærer 1 og 2 at elevene trenger veiledning og korrigerings. Lærer 2 sa: «Elevene må ikke føle at de blir plassert utenfor når de gjør feil, de må korrigeres og trenger veiledning der de har trått feil». Lærer 1 sa: «Mange kan tenke at barn tar de rette valgene, men de trenger veiledning». Utsagnene kan ses i sammenheng med det Skrøvset et al. (2017, s. 68) skriver om å lede elevene i riktig retning, og gjøre de trygge på at du vil hjelpe dem på rett vei. Dette er også med på å belyse at lærerne tar lederrollen på alvor og ønsker det beste for elevene sine.

Tidligere så vi en forskning på læreres kjønn i forhold til relasjoner presentert av Drugli (2012, s. 39). Studien viste at kvinnelige lærere har bedre relasjoner til sine elever enn mannlige lærere ved at de skårer høyere på nærhet og lavere konflikt. Dette fikk meg til å tenke på lærer 2 sitt utsagn: «Det er viktig å forstå samspillet mellom elevene, og som mann kan det være utfordrende å forstå mimikken og samspillet mellom jentene». Utsagnet sier forøvrig ikke noe om hans relasjon til jentene, men at han som mann synes det kan være utfordrende å forstå mimikken og det som foregår mellom jentene. Dette kan tenkes å by på enkelte utfordringer, da han som mann skal etablere nære relasjoner til jentene. Samtidig viser utsagnet lærerens bevissthet og åpenhet rundt dette, som kan tyde på at han har selvinnsikt i handlingene sine, og som vi har sett kan dette gjøre relasjonsbyggingen enklere.

5.1.4 Skole- hjem samarbeid

Denne kategorien skal presentere lærerens vektlegging av skole-hjem samarbeid og relasjonsbygging. Kategorien oppstod nokså tilfeldig underveis i intervjuet. I planleggingen hadde jeg ikke tenkt på spørsmål omhandlet dette temaet, og hadde derfor ikke utformet spørsmål relatert til dette. Grunnen til dette tror jeg kan komme av mitt fokus på lærernes relasjoner til elevene, og var derfor ikke like oppmerksom på sammenhengen mellom lærer-elev relasjon og skole-hjem samarbeid. I ettertid ble jeg oppmerksom på den tydelige sammenhengen og betydningen av å ha et godt samarbeid med elevenes foresatte.

Lærer 1 (kvinne):

Tett samarbeid med foreldrene er viktig, utfordrende elever har en tendens til å bruke alle mulige unnskyldninger. Tett samarbeid mot felles mål er viktig for disse barna. Mye surrer i hodet på dem, og det å tenke på om bøkene er med i sekken eller ikke kan fort bli mye. Derfor er det viktig å jobbe tett på dem, og slippe gradvis.

Lærer 2 (mann):

Det er viktig å kjenne til elevenes bakgrunn og bli kjent med foreldrene. Læreren og foreldrene må spille på lag. Foreldre burde ta kontakt med skolen om det er noe de er misfornøyd med. Om de snakker dårlig om skolen svekker det elevens tillit og deres opplevelse av skolen.

Jeg har bestandig skrevet ned hendelser for å huske i forhold til elever med problemadferd. Fordelen med dette har vært at jeg kunne ha vist en oversikt og forbedring i foreldresamtalene. For eksempel: «Sist hadde Ola 38 hendelser som har vært markert med rødt (voldelig adferd eller utfordrende språkbruk). Denne perioden har Ola 7 hendelser, som er en positiv utvikling». En slik konkret fremstilling har hjulpet meg når jeg har gått hjem fra arbeid til å tenke at jeg har kontroll hvis foreldre ringer for å høre hva som foregår.

Lærer 3 (kvinne):

Jeg tenker at et samarbeid med elevenes foresatte er ekstremt viktig, en må spille på lag.

Eleven må vite at jeg som lærer har kontakt med hjemmet. Skolen er blitt en viktigere arena til å prate om alt annet.

I lærerens utsagn ser en tydelig at de vektlegger et godt samarbeid med elevenes foresatte i arbeid med å etablere gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende. Lærernes utsagn samsvarer godt med det Skrøvset et al. (2017, s. 86) skriver om betydningen av å etablere gode rammer for et godt samarbeid med hjemmet og at det kan ha stor innvirkning på læringsmiljøet og lærer-elev relasjon. Videre tolker jeg utsagnene til lærer 1 og 2 om foreldre som har en positiv holdning til skolen og lærerne i større grad kan styrke læringsmiljøet for sine egne barn. Dette kan ses i sammenheng med det Helle (2011, s. 165) skriver om at foreldre som engasjerer seg positivt i elevenes læringsarbeid, gjerne forsterker elvens læring. I tillegg belyser Nordahl (2015, s. 23) god dokumentasjon på forskning som viser at eleven får et bedre læringsutbytte når skole og hjem samarbeider godt. Lærernes utsagn kan videre ses i sammenheng med det Nordahl (2015, s. 17) skriver om at foreldre og lærere som spiller på lag, lykkes best i oppdragelse og opplæring. Dessuten vil et samarbeid også gi trygghet i den grad at eleven opplever at verdier og regler er mest mulig lik i hjemmet og på skolen. Barn som opplever dette vil ha det enklere på skolen, og med tanke på oppgavens fokus på elever med problemadferd, vil en læreres bevissthet rundt dette være spesielt viktig.

Lærernes utsagn kan videre ses i sammenheng med det jeg tidligere har redegjort for av Drugli (2012, s. 27) om barnas tilknytningshistorie med hjemmet. Den er med på å påvirke hvordan barnet inngår i nye relasjoner på skolen, både til andre barn og lærere.

For at elevene skal klare å holde fokus og god konsentrasjon i det faglige arbeidet, er de avhengig av gode relasjoner med menneskene rundt seg. Dette kan relateres til lærer 1 sitt utsagn: «Et barn som sitter og føler på at de ikke blir sett eller hørt, vil nok tenke på helt andre ting og ikke være tilstede i læringssituasjonen».

Hvis læreren har kjennskap til elevens bakgrunn og forståelse for hvorfor eleven har dårlig adferd i ulike situasjoner, kan det gjøre det enklere å møte eleven med respekt og forståelse, og ikke bare negative tilbakemeldinger på elevenes negative adferd. Dette samsvarer også godt med det vi blant annet har sett tidligere, da en av lærerne sa at hun trodde det var viktig å ignorere noe av den negative adferden for at det negative fokuset ikke skulle ta overhånd. Videre har det vært gjennomgående at samtlige av lærerne vektla betydningen av kjennskap til elevenes bakgrunn og interesser, samt et godt samarbeid med elevenes foresatte i arbeid med å etablere gode lærer-elev relasjoner.

Spurkeland (2011, s. 169) skriver at relasjonen mellom lærer og elev er en vesentlig forklaringsfaktor for problemadferd, og at det derfor er viktig at læreren ærlig forteller om kvaliteten på relasjonen mellom seg og eleven i foreldresamtalen. Foreldre har ofte en viss oppfatning av relasjonskvaliteten mellom lærer og elev gjennom elevenes hjemmefortellinger, og noen ganger kan det være viktig å få fakta på bordet. Enkelte elever forteller mye om skolen hjemme, mens andre holder det meste for seg selv. Dette kan ses i sammenheng med det lærer 2 fortalte om å skrive ned hendelser for å ha en oversikt over episoder med avvikende adferd. Dette gjorde det enklere for han å se forbedringer i adferd, og ikke minst ha mulighet til å informere foreldre med nøyaktige beskrivelser.

I gjeldende læreplan for norsk skole blir det i tillegg klart uttrykt at målet for samarbeidet er barnets utvikling, og at foreldre og lærere skal arbeide sammen om dette (Utdanningsdirektoratet, 2016). Jeg opplevde at lærerne så betydningen av å ha et godt forhold og samarbeid med foreldrene, spesielt med tanke på elevene som opplevdes utfordrende. Lærer 2 beskrev hans rutiner i forhold til håndtering av elever med problemadferd, da han blant annet sa:

En gang jeg skulle overta en klasse som hadde en elev med mye dårlig adferd og utagering, hadde vi møte med foreldrene og jeg inviterte meg selv hjem til dem før skoleåret startet for å bli bedre kjent med dem. Eleven endret litt stil når han kom på skolen var det sagt av foreldrene. Derfor ville jeg møte han på egen hjemmebane, da han var seg selv og slik som foreldrene opplevde han. Det gjorde at jeg kom litt nærmere han, da jeg fikk se hvordan hunden så ut og hvordan rommet hans var og så videre. Jeg ble mer kjent med området han til

vanlig oppholdt seg i. Det gjorde også at moren hans og jeg fikk et nærere samarbeid og tiltro til hverandre, hun forsto at jeg ønsket det beste for sønnen og ville at han skulle få en fin og lærerik skolehverdag. Dette besøket fjernet jo selvsagt ikke alle problemene, det var tre veldig utfordrende år, men hjemmebesøket gjorde det nok litt bedre.

Jeg synes dette utsagnet utmerket seg spesielt, og læreren viser tydelig i sitt arbeid som klasseleder at han ønsker å skape en best mulig skolehverdag for eleven ved å bli kjent med miljøet han til vanlig oppholder seg i. I tillegg hevder Helle (2011, s. 159) at et samarbeid mellom skole og hjem vil være enda viktigere enn ellers for lærere som arbeider i klasser med problemadferd. Felles holdninger og regler vil ofte være en god forutsetning for adferdsendring. Dette kan igjen ses i sammenheng med faglitteraturen som tidligere er redegjort for. Spurkeland (2011, s. 256) hevder at gjennom å bruke energi på og bevege oss inn i andres verden vil en lærer kunne bygge relasjoner fortere og sterke, enn lærere som holder en emosjonell avstand. Utsagnet kan videre ses i sammenheng med det Spurkeland (2011, s. 68-69) skriver om at lærere vil forstå og håndtere elevenes adferd på en helt annen måte når en ser hele mennesket bak eleven. Videre kan lærerens utsagn relateres til det Overland (2007, s. 37) skriver om at elevenes styrker må oppdages gjennom involvering med eleven og informasjon fra foreldre og eventuelt andre som kjenner eleven godt. Hvis en lærer bare studerer en elevs adferd på skolen, analyserer han/hun ett av flere makronivå, noe som sjelden vil gi et fullstendig bilde (Helle, 2011, s. 168). Lærerens utsagn kan tenkes å ha gitt han et mer komplekst bilde av eleven, som kan gjøre det enklere å forstå eleven og hans adferd bedre.

Et godt samarbeid med hjemmet kan også være nyttig i den grad at en som lærer får bedre kjennskap til foreldrene og hvilke regler de har satt. Da det kan tenkes at barn som ikke er vant til å innordne seg sosiale regler, lettere kan vise dårlig adferd når dette forventes av dem. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan ses på som en viktig forutsetning for å få til adferdsendringer og gode relasjoner mellom lærere og elever.

6 Avslutning

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan lærere i skolen arbeider med å etablere relasjoner til elever som oppleves utfordrende. Gjennom intervju med erfaringsrike lærere har jeg tilegnet meg mer kompetanse, og fått innblikk i hvordan lærerne arbeider med å skape relasjoner til disse elevene.

Hvert funn har en egenverdi, men står likevel i sammenheng med hverandre. Funnene illustrerer hvordan disse lærerne arbeider med å etablere gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende. Funnene vil nødvendigvis ikke være isolert knyttet til- og bare gjelde for elever med problemadferd, og kan derfor ses i sammenheng med relasjonsbygging generelt. Når gode relasjoner skal etableres vil blant annet anerkjennelse og interesse i den andre være vesentlig felles. En læreres handlinger og væremåte får ekstra stor betydning i samhandling med elever med problemadferd. Studien viser at lærerne er bevisst på betydningen av gode relasjoner, og at de arbeider målrettet mot å bedre relasjoner til utfordrende elever.

I arbeidet med å etablere gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende finnes det ikke en fasit på. Jeg tenker likevel at et godt utgangspunkt er læreres evne til å reflektere over sitt møte med elevene. I tillegg til å vise interesse og ha et positiv fokus til hver enkelt elev. Gode relasjoner legger grunnlaget for et godt læringsmiljø og trivsel i skolen. Læreres evne til å skape gode relasjoner kan derfor få betydning for elevenes læringsutbytte og deres motivasjon i det faglige arbeidet.

6.1 Svar på forskningsspørsmål

I de følgende avsnittene vil jeg oppsummere og ta for meg de sentrale funnene jeg kom fram til for å svare på mitt forskningsspørsmål:

Hvordan arbeider lærere med å etablere gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende?

Utsagnene jeg har valgt å trekke frem viser at lærerne arbeider med å skape relasjoner på mange nivå. En bevisstgjøring av de ulike funnene som er viktig i relasjonsbygging kan hjelpe lærere i arbeidet med å etablere gode relasjoner til alle elever, og spesielt til elever som oppleves utfordrende. De fire kategoriene jeg kom fram til ved hjelp av mine intervjuobjekter er som nevnt: 1: Anerkjennelse og interesse, 2: Positivt fokus og humor, 3: Læringsmiljø og 4: Skole-hjem samarbeid.

Funnene viser lærernes vektlegging av å vise anerkjennelse og interesse for eleven, både faglig og sosialt. Et positivt fokus og evne til å ignorere noe negativ adferd ble også ansett som viktig. Studien viser i tillegg at bruk av humor og en autoritativ klasseledelse er viktig i relasjonsbygging. En lærerstil som fremmer nettopp dette, ser ut til å ha ekstra stor betydning for elever med problematferd. Videre ble tilrettelegging av undervisning etter elevenes forutsetninger og behov ansett som nødvendig. Lærere som evner å gjøre tilpasninger etter elevenes forutsetninger og behov, viste seg å ha en nær sammenheng med gode lærer-elev relasjoner. Dette ble videre sett i sammenheng med elevenes konsentrasjon og motivasjon i det faglige arbeidet. Dårlige relasjoner mellom lærere og elever så ut til å innvirke på elevenes konsentrasjon og motivasjon for skolearbeidet. Dermed kan det tenkes at lærere som tilrettelegger og tar hensyn til elevenes forutsetninger og behov, har gode muligheter til å etablere gode relasjoner til elever med problematferd.

Lærerne belyste videre viktigheten av et godt samarbeid med elevens foreldre for å «dra lasset i samme retning». I tillegg ble foreldrenes innstilling til skolen sett i sammenheng med gode lærer-elev relasjoner, da foreldrene i stor grad er med på å påvirke elevenes syn på lærerne og skolen. Intervjuobjektene vektla videre betydningen av et godt skole-hjem samarbeid i forhold til elevers adferdsendring. Ettersom felles holdninger og regler ofte gir gode forutsetninger for adferdsendring.

Avslutningsvis kan det være verdt å nevne at denne studien tar utgangspunkt i tre lærere, og kan derfor ikke si noe om hvordan lærere generelt arbeider med relasjonsbygging til utfordrende elever. Studien viser at de tre lærerne deler mange av de samme tankene omkring relasjonsbygging. Det kan derfor tenkes at fellestrekkene er noe flere lærere arbeider ut i fra, men en studie som har tatt for seg arbeidsmetodene til tre lærere kan ikke belyse allmenheten.

Referanseliste

- Arnesen, A., Hansen, M. W., Ogden, T. & Sørli, M. A. (2014). *Positiv læringsstøtte : hele skolen med!* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen : læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buseth, H., Lena. (2016). Humor i samtalen om tallet 18. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elevrelasjoner: En fortelling fra klasserommet* (s. 76-84). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (3 utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer* (Damsgaard, Hilde Larsen). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helle, L. (2005). *Småskolelæreren*. Oslo: Universitetsforl.
- Helle, L. (2011). *5.-10. trinn : pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3 utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Nordahl, T. Manger, S. Lillejord & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1* (2 utg., s. 105-132). Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole : hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T. & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I T. Nordahl, T. Manger, S. Lillejord & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1* (2 utg., s. 137-170). Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2016). *Relasjoner i pedagogikken : i lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforl.
- Olsen, M. H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforl.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforl.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet : om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., Slettbakk, Å. & Søbstad, R. (2017). *Læreren relasjonsarbeid : perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker : i et dannelsesperspektiv* (3 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker- innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Woolfolk, A. E., Pettersson, T., Ragnheiður, K. & Nygard, M. (2014). *Pedagogisk psykologi* (Educational psychology). Bergen: Fagbokforlaget.

Nettressurser

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
(sist lest: 22.04.2019)

Norsk senter for forskningsdata. (2018). *Personverntjenester*. Hentet fra: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html (sist lest: 01.05.2019)

Personvernopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (*personopplysningsloven*). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6 (sist lest: 22.04.2019)

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Prinsipper i opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
(sist lest: 11.03.2019)

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Prinsipper i opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/> (sist lest:04.04.2019)

Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning av prosjekt (NSD)

4.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Relasjoners betydning i skolen

Referansenummer

147881

Registrert

13.12.2018 av Sara Louise Aspen - sas010@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lisbet Rønningsbakk, lisbet.ronningsbakk@uit.no, tlf: 77660411

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sara Louise Asoen, sara_aspen@hotmail.com, tlf: 92494180

Prosjektperiode

07.01.2019 - 15.05.2019

Status

21.01.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

21.01.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

18.01.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bf69170-96a8-41e4-b696-32ad041fed6f>

1/3

Vedlegg 2: Informasjonsskriv- forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Tittel: «Lærerens arbeid med å etablere gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende».

Av Sara Louise Aspen, masterstudent i pedagogikk i grunnskolelærerutdanning 1.-7. Trinn ved Universitetet i Tromsø- Norges Arktiske Universitet

Formål med undersøkelsen

I forbindelse med min masteroppgave skal jeg gjennomføre en studie som omhandler relasjonskompetanse. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere som klasseleder arbeider med å etablere relasjoner til elever med problemadferd. For å kunne få en større innsikt i temaet er jeg interessert i ulike læreres perspektiver på blant annet hvilke betydning relasjoner kan ha å si for læring, hvilke metoder som benyttes og hva som kan være utfordrende i relasjonsbygging. Årsaken til at jeg ønsker å forske på akkurat dette, er fordi jeg anser relasjonskompetanse som avgjørende for god trivsel og et godt læringsutbytte for elevene. Det handler om å skape en god skolehverdag med trivsel, læring og trygge rammer.

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 prosjektet?

Prosjektet i sin helhet kommer til å strekke seg over et semester og avsluttes mai 2019.

Forskningsprosjektet er en kvalitativ studie som vil basere seg på intervju av et utvalg lærere.

Det vil bli gjennomført intervju med en varighet på 15-30 minutter. Jeg vil intervjuere lærere om deres perspektiver på blant annet hvilke betydning relasjoner kan ha å si for læring, hvilke metoder som benyttes og hva som kan være utfordrende i relasjonsbygging.

Jeg håper det er greit at intervjuet blir tatt opp, slik at jeg kan analysere svarene i etterkant.

Lyddopptakene vil bli slettet når studien er avsluttet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

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

Alt av personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt, anslått å være 15. mai 2019.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke jf. forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi B. 8 (samtykke og informasjonsplikt). Du har mulighet til å trekke deg fra prosjektet uten å begrunne det og opplysningene behandles med utgangspunkt i deltakerens samtykke.

Dersom du på et senere tidspunkt velger å trekke deg fra prosjektet, vil all informasjon om deg slettes. Du har rett til å klage til Datatilsynet om det er noe du er uenig i.

Du som deltaker vil få innsyn i det som noteres i intervjuet og dermed ha mulighet til å rette, slette eller begrense noe av informasjonen som er gitt. Du vil også få kopi av det jeg har tenkt å bruke i oppgaven.

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

Kontaktinformasjon

Navn: Sara Louise Aspen

Lærerstudent UiT Norges Arktiske Universitet

E-post: sara_aspen@hotmail.com

Telefon: 92 49 41 80

Behandlingsansvarlig institusjon: Universitet i Tromsø

Kontaktinformasjon UiT: postmottak@uit.no/ 77 64 40 00

Veileder

Lisbet Rønningsbakk

Førstelektor pedagogikk- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Kontaktinformasjon veileder: lisbet.ronningsbakk@uit.no/ [77660411](tel:77660411)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide i forbindelse mitt masterprosjekt

Tema: Relasjonskompetanse

Forskningsspørsmål:

Hvordan arbeider lærere med å etablere gode relasjoner til elever som oppleves utfordrende?

Innledningsspørsmål

Litt om bakgrunn til lærerne

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke erfaringer har du med relasjoner til lærere fra egen skolegang?
 - Har de hatt betydning på noen måter?
- Kan relasjoner ha noe å si for elevenes læring?
 - På hvilke måte?

Videre spørsmål til lærerne:

- Hvilke betydning har positive lærer- elevrelasjoner for et godt læringsmiljø?
 - **Hvilke tanker gjør du deg om sammenhengen mellom gode lærer-elev relasjoner og elevenes motivasjon for det faglige?**
 - Er det noen faktorer du anser som viktigere enn andre for å skape gode relasjoner og et godt læringsmiljø?
 - Hva gjør du for at hver enkelt elev skal oppleve mestring/få motivasjon i klasserommet?
- Hva gjør skolen for å følge opp tema relasjonskompetanse?
 - Har du noen gang blitt tilbudt et kurs om dette?
- Har du noen gode tips til hvordan man kan jobbe med relasjonsbygging i klasserommet?
- **Hvordan arbeider du med barn det er vanskelig å komme i kontakt med?**

- Hva tenker du om relasjonsbygging til elever som avviser deg?
- **Hvilke utfordringer ligger i arbeidet med å skape gode relasjoner?**
- Hvordan arbeider du i det daglige med å opprettholde/skape god relasjoner til utfordrende elever?
- Er det noen situasjoner som egner seg bedre for relasjonsbygging enn andre?
- Hvilke fordeler ser du bevisst relasjonsbygging kan gi deg som klasseleder?

Er det noe annet du vil kommentere avslutningsvis?

