



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Relasjonsarbeid er et kontinuerlig arbeid, det er ikke gjort over natten

Læreres arbeid med relasjoner i skolen

Eskil Jørgensen

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn. Mai 2019

LRU-3901



Forord

Studietiden med Universitetet i Tromsø nærmer seg snart slutten og masteroppgaven skal snart leveres inn. Det har vært en lang og spennende reise disse fem årene. Hverdagen har vært variert, morsom, innholdsrik og til tider stressende. Jeg gleder meg til snart å begynne og jobbe som lærer der hverdagen kan bli spennende, unik og varierende. Forskningen på relasjoner i skolen i dette masterprosjektet har vært spennende og lærerikt. Jeg har alltid hatt et brennende engasjement for å bli god på relasjoner, forstå relasjoner og videre klare å danne og opprettholde gode relasjoner med mennesker rundt meg. Det er noe jeg anser som et av de viktigste områdene i livet.

Videre er det en rekke personer jeg vil takke for god hjelp og motivasjon i denne prosessen med oppgaven. Først vil jeg takke mine kjære informanter som stilte til intervju og bidro med uvurderlig god informasjon om det aktuelle temaet. Jeg vil også takke min veileder, Lisbet Rønningsbakk for god hjelp under dette prosjektet. I tillegg vil jeg takke Marit Simonsen for god korrekturlesing.

Til slutt så er det også noen personer som fortjener en stor takk. Først og fremst er det mine kjære klassekamerater som har bidratt med støttende og motiverende ord, og til tider hysterisk god stemning på masterkontoret. Jeg tror ikke denne masteroppgaven hadde vært mulig uten det fantastiske klimaet vi har hatt på dette kontoret. Det rettes også en ekstra stor takk til: «Squaden og Bassene» for at vi har holdt ut og vært så gode med hverandre! Jeg vil helt til slutt rette en stor takk til min forståelsesfulle, snille og fantastiske familie som har vært så behjelpelig og omtenkssom i denne tiden. En stor takk rettes også til mitt store forbilde og livscoach Zorro.

Sammendrag

I dette kvalitative studiet har jeg forsket på hvordan lærere jobber med relasjoner i skolen, og hvordan lærere vurderer betydningen av gode relasjoner for læring. Jeg har hatt en hermeneutisk tilnærming gjennom dette prosjektet. Jeg har videre intervjuet fire forskjellige lærere der jeg har benyttet meg av semistrukturerte intervjuer. Analyseprosessen har omhandlet en åpen, aksial og selektiv koding inspirert av grounded theory. Funnene fra datamaterialet har i sin helhet utgjort fire hovedkategorier: læreren, læringsmiljøet, arbeidsmetoder, relasjoners fokus i samfunnet. Ut ifra de fire hovedkategoriene var det en rekke interessante funn som ble fremhevet. Skole-hjem-samarbeidet og profesjonaliteten til læreren ble blant annet fremhevet som viktige. Læring og læringsmiljøet kom også tydelig fram som viktige temaer å fokusere på i arbeidet med relasjoner. Der arbeid i sosiale sammenhenger ble sett på som viktig i relasjonsdannelse og læring.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	V
1 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering, motivasjon for temaet	1
1.2 Forskningsspørsmål	2
1.3 Oppbygging av masteren	3
2 Teorigrunnlaget	5
2.1 Relasjonen lærer og elev May Britt Drugli	5
2.1.1 Tilknytningsteori	6
2.2 Relasjonspedagogikk 2011, Jan Spurkeland	8
2.2.1 Hva er relasjonskompetanse?	8
2.2.2 Ulike typer relasjoner	9
2.2.3 Dimensjoner i relasjonskompetanse: radarhjulet en modell	10
2.3 Læringsmiljøet.....	10
2.3.1 Lærerens betydning for elevenes læringsmiljø	11
2.4 Læring.....	11
2.5 Et Sosiokulturelt perspektiver på læring, Vygotsky	12
2.6 Hjem og skole	13
2.7 Profesjonalitet.....	14
3 Forskningsdesign metode.....	17
3.1 Kvalitativ metode	17
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	17
3.2.1 Ontologisk, epistemologisk og aksiologisk ståsted.....	17
3.3 Hermeneutikk	19
3.4 Grounded Theory.....	19

3.5	Dobbel hermeneutikk	20
3.6	Små- N- Studier	21
3.7	Kvalitative intervjuer	21
3.7.1	Semistrukturerte intervjuer	22
3.7.2	Intervjuguide	23
3.8	Utvalg	24
3.9	Tilgang på felten	24
4	Kvaliteten på studiet	25
4.1	Kvalitet i kvalitativ forskning	25
4.2	Forskningsetikk	26
4.3	Validitet og reliabilitet	27
5	Analyseprosessen	31
5.1	Transkribering av intervjuene	31
5.2	Gjennomgang av de transkriberte intervjuene, memoer	32
5.3	Koding og kategorisering av datamaterialet	32
5.4	Åpen koding	32
5.5	Aksial koding	33
5.6	Selektiv koding	34
5.7	Tabell/ oversikt over framgangsmåten i analyseprosessen	35
6	Presentasjon av funn, tolkning og drøfting	37
6.1	Hovedkategori: læreren	37
6.1.1	Avtaler med elevene	37
6.1.2	Tolkning	37
6.1.3	Profesjonalitet	38
6.1.4	Tolkning	38
6.1.5	Skole-hjem, relasjoner til foreldrene	39

6.1.6	Tolkning	39
6.1.7	Drøfting	39
6.2	Hovedkategori: læringsmiljøet	41
6.2.1	Tolkning	42
6.2.2	Myk eller hard funksjonalitet	42
6.2.3	Tolkning	42
6.2.4	Læring	42
6.2.5	Tolkning	43
6.2.6	Drøfting	43
6.3	Hovedkategori: Arbeidsmetoder, og muligheter og utfordringer	45
6.3.1	Muligheter	45
6.3.2	Tolkning	46
6.3.3	Utfordringer.....	46
6.3.4	Tolkning	47
6.3.5	Arbeidsmetoder	47
6.3.6	Tolkning	47
6.3.7	Drøfting	48
6.4	Hovedkategori Relasjoner fokus i skolen og samfunnet	50
6.4.1	Tolkning	51
6.4.2	Drøfting	51
7	Avslutning og svar på forskningsspørsmålet	53
	Referanseliste	55
	Vedlegg	57
	Vedlegg 1 Kvittering fra NSD	57
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	59
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	62

1 Innledning

1.1 Aktualisering, motivasjon for temaet

I § 1-1 i opplæringsloven kommer det fram at elevene skal kunne utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livene sine, og videre for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Det kommer også fram i § 9 A-2 at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Viktigheten av lærer-elev-relasjonen blir også fremhevet, der det kommer fram at relasjonen mellom eleven og læreren har betydning for læringsresultater og atferd til elevene. Det er viktig at læreren bryr seg og viser støtte overfor sine elever for å skape den gode relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Til slutt kommer det også fram i stortingsmelding 28 viktigheten av at opplæringen skal gi enkeltelevne gode forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som er viktig i mellommenneskelige relasjoner og samfunnet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). I tillegg vil det også bli gjort en prioritering på temaene folkehelse og livsmestring som anses som betydelig viktig fremover (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Relasjoner i samfunnet og skolen er viktig å tenke på i dagens samfunn. Det kommer fram ifra Bedre skole på utdanningsnytt.no at det er læreren som må ta ansvar for å skape gode relasjoner i klassen. Barn trenger å vite at de voksne er der for dem, passer på dem og igjen bryr seg om dem i skolen (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017). Det kommer også fram fra forskning at gode relasjoner i skolen mellom lærerne og elevene kan fremme positiv læring i skolen. I tillegg kommer det fram viktigheten av å se det sosiale aspektet med tanke på den psykiske helsen (Brandtzæg mfl., 2017). Dette underbygges videre av en pressemelding fra stortinget som omtaler viktigheten av lærerens kompetanse og tidlig innsats i barnehagen og skolen. Det er videre formet en rapport av folkehelseinstituttet som viser sammenhenger mellom ulike faktorer i skolemiljøet og barnehagen, og i tillegg barns skoleferdigheter og psykiske helse når de er 8 år (Regjeringen, 2019). Videre nevner også Utdanningsdirektoratet viktigheten av relasjoner i forbindelse med læringsmiljøet. Her spesifikt hvordan elevene forstår relasjonene seg imellom i dette miljøet, og hvordan dette videre kan være avgjørende for en best mulig faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Med tanke på lover, overordnede planer og ellers relevant forskning presentert ovenfor, kan man fastslå at temaet relasjoner i skolen er viktig. Det er viktig med tanke på hvordan det kan fremme det sosiale og faglige i skolen, og hvordan man mestrer og takler livet generelt.

I dette masterprosjektet vil jeg forske på hvordan lærere jobber med å danne gode relasjoner i skolen mellom lærere og elever. Jeg vil mer spesifikt gå inn på hvordan lærere forstår gode relasjoner, og videre komme inn på hva som kan være utfordringer med å danne disse, men også se på hva mulighetene er. Videre vil jeg se dette i sammenheng med læring og i hvilken grad gode relasjoner kan påvirke læringsprosessen og læringsutbyttet til elevene. Relasjoner er noe som er essensielt og viktige for oss mennesker. I løpet av livet vil man inngå en rekke relasjoner med mennesker rundt seg; om det er i utdanningsammenheng, jobbsammenheng eller på fritiden. Noen relasjoner kan anses for å være med mennesker som er mer signifikant enn andre, for eksempel nære relasjoner.

Min motivasjon for å forske på temaet relasjoner er for å skape meg en bred og dyp forståelse, i tillegg til å bli bevisst på viktigheten av temaet, da jeg anser relasjoner som en nødvendighet i alle forhold man inngår i livet. Jeg håper også at min forskning kan bidra til et økt fokus på arbeid med relasjoner i skolen med tanke på den psykiske helsen og livsmestringen fremover.

1.2 Forskningsspørsmål

Mitt forskningsspørsmål er:

Hvordan jobber lærere med relasjoner i skolen, og hvordan vurderer lærerne betydningen av gode relasjoner i sammenheng med læring?

Forskningsspørsmålet er todelt med en del som omhandler spesifikt hvordan lærerne jobber med relasjoner i skolen. Den andre delen omhandler hvordan lærerne vurderer betydningen av relasjoner i sammenheng med læring. I kapittel 6 (drøfting) og kapittel 7 (avslutning) velger jeg likevel å besvare spørsmålet som ett, da jeg ser det som mest hensiktsmessig da fokuset gjennom prosjektet hele veien har vært å se sammenhengen mellom begge områdene i forskningsspørsmålet.

1.3 Oppbygging av masteren

Kapittel 1 omhandler en innledning med relevant forskning om temaet, min motivasjon for forskningen og mitt forskningsspørsmål. Videre i oppgaven kommer kapittel 2 til å omhandle det teoretiske rammeverket for forskningsprosjektet. Forskningsdesign og metode vil bli presenter i kapittel 3. I kapittel 4 vil en vurdering av kvaliteten på studiet bli gjort. Analyseprosessen blir redegjort for i kapittel 5. Kapittel 6 vil være et stort kapittel som omhandler presentasjon av funnene, tolkning og drøfting. Avslutningen og svar på forskningsspørsmålet vil bli presentert i kapittel 7.

2 Teorigrunnlaget

I dette kapitlet skal teorigrunnlaget for oppgaven presenteres. Kapitlet vil omhandle teorier som belyser temaet relasjoner. Her vil blant annet tilknytningsteorien, relasjonskompetanse, ulike typer relasjoner og dimensjoner i relasjonskompetansen presenteres. Videre i kapitlet vil teori om skole-hjem-samarbeid, læring, læringsmiljø, Vygotsky og profesjonalitet bli presentert, da dette også er relevant for mitt prosjekt.

2.1 Relasjonen lærer og elev May Britt Drugli

Relasjoner i skolen kan forstås ut ifra det psykologiske behovet mennesker har for å være nært tilknyttet andre mennesker. En teori som er relevant i forståelsen til dette er tilknytningsteorien utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973). I tillegg kan transaksjonsmodellen anvendes i forståelsen om hvordan relasjoner i skolen kan oppstå og fungere (Drugli, 2012, s. 17).

For å forstå lærer-elev-relasjonen kan transaksjonsmodellen være hensiktsmessig å bruke, i tillegg vil denne modellen kunne brukes for å gjenspeile andre deler av utviklingsmiljøet til eleven (Drugli, 2012, s. 17). Det modellen illustrerer er at en elev har ulike kjennetegn, som kan ses på som et eget system. Kjennetegnene i dette systemet er i samspill med andre faktorer i elevens miljø. Til slutt vil man se på hvordan transaksjonene (samspillet) mellom kjennetegnene og miljøet over tid vil påvirke elevens utvikling (Drugli, 2012, s. 17). Transaksjoner på et tidspunkt vil også kunne få konsekvenser for transaksjoner på et senere tidspunkt, dermed ser man også tydeligere elevens utviklingsprosess. Dimensjonen tid står sentralt i transaksjonsmodellen, av den grunn at eleven selv og miljøet vil være i kontinuerlig endring og regulere seg i forhold til hverandre (Drugli, 2012, s. 17). Omgivelsene til eleven står også sentralt, i den forstand at eleven både kan bli påvirket, men også påvirke omgivelsene. Påvirkningene eleven kan få fra omgivelsen vil være ulik fra elev til elev. Det man ser er at eleven bidrar selv i utviklingsprosessen, fordi eleven aktivt selv vil organisere sine erfaringer (Drugli, 2012, s. 17). For øvrig kan det være vanskelig å forutsi hvordan utviklingen til en elev kan endre seg fra nåværende situasjonen, da utviklingen vil være kompleks og være preget av en rekke reorganiseringer og kvalitative forandringer. Et eksempel kan være at en elev som fungerer dårlig på skolen her og nå kan få ei positiv utvikling ved at eleven får en ny lærer, som den etablerer en god relasjon med. Motsatt kan en elev som fungerer godt i skolen endre seg til å fungere mindre godt, av for eksempel, relasjonen til ny lærer eller av faktorer i hjemmet. Det disse eksemplene illustrerer er hvordan utviklingsprosessen til elevene kan være preget av

diskontinuitet i både positiv og negativ retning (Drugli, 2012, s. 17-18). Som lærer er det da viktig å iverksette tiltak for å sikre den beste lærer-elev-relasjonen, spesielt dersom man jobber med elever med ulike former for vansker. Et sikkert miljø med gode utviklingsvilkår vil være hensiktsmessig, i tillegg vil skolen kunne bidra positivt og negativt til elevens utviklingsomløp (Drugli, 2012, s. 18).

Risiko og beskyttelsesfaktorer inngår også i transaksjonsmodellen. Det som menes med risikofaktorer er faktorer i eleven selv eller i miljøet til eleven, som kan være med på å påvirke utviklingen til eleven i en negativ retning. Dermed vil flere risikofaktorer innebære en større sannsynlighet for negativ utvikling. Beskyttelsesfaktorene kan tenkes som et slags motmiddel/motgift mot risikofaktorene. Ekstra viktig vil beskyttelsesfaktorene være for elever som har vansker. Balansen mellom risiko og beskyttelsesfaktorer blir det avgjørende i om utviklingen blir positiv eller negativ (Drugli, 2012, s. 18)

2.1.1 Tilknytningsteori

Tilknytningsteori kan forstås som noe som mest omhandler små barn, likevel kan teorien brukes som et perspektiv for å fremme forståelsen av lærer-elev-relasjonen. Et eksempel kan være at dersom en lærer har vansker med å skape gode relasjoner til en elev, kan en dypere innsikt i tilknytningsprosesser bidra til større innsikt i hvorfor vanskene har oppstått (Drugli, 2012, s. 20-21). Ofte kan mange relasjonsproblemer skyldes negative tilknytningsprosesser. En mulig løsning kan være å forholde seg til problemene og prøve å forstå dem.

Tilknytningsteorien er utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973). I hovedsak kan tilknytning ses på som sterke emosjonelle bånd mellom personer. Dette starter ved fødsel da barnet vil søke sin tilknytning hos omsorgspersonen, da barnet ikke vil klare seg alene uten tilknytningen (Drugli, 2012, s. 21). Videre kommer det fram at sosiale relasjoner har signifikant betydning for menneskers helse. Av den grunn at de kan påvirke det adferdsmessige, emosjonelle og kognitive ved et menneske. Det å inngå relasjoner, og mer spesifikt nære relasjoner med andre er noe som alle mennesker har et behov for. Dette behovet må bli møtt i skolen og hjemmet for barnet. (Drugli, 2012, s. 21). I skolen vil elever som føler seg trygge, tilfreds og som føler de har gode relasjoner til læreren klare å bevege seg og utvikle seg i ei positiv retning og samtidig være bedre rustet til å møte skolen.

Videre finnes det også ulike tilknytningsmønstre. Det finnes totalt fire ulike tilknytningsmønstre: trygg tilknytning, utrygg, unnvikende tilknytning, utrygg, ambivalent tilknytning og desorganisert tilknytning. Med trygg tilknytning innebærer det at barnet i stor grad stoler på sin tilknytningsperson. Dersom barnet trenger trøst og støtte har barnet erfart at det får det. I tillegg blir autonomien til barnet respektert, da barnet kan få lov til å utforske og styre i fred og ro (Drugli, 2012, s. 23). Det er både rom for nærhet og adskilthet i en trygg tilknytningsrelasjon. Barnet vil søke nærhet i situasjoner der barnet føler hjelpeløshet, uro og frykt og tilknytningssystemet vil bli aktivert. I tilsvarende situasjoner er det viktig å være oppmerksom på at barnet ikke vil være i stand til å utforske og lære, barnet må få etablert tilknytningen av trygghet først. Dette innebærer at trygg tilknytning ikke kun har med barnets emosjonelle trygghet, det har også med barnets kognitive og sosiale utvikling (Drugli, 2012, s. 23). Videre har man utrygg, unnvikende tilknytning. Innenfor dette tilknytningsmønsteret vil barnet oppleves som nokså uavhengig av tilknytningspersonen, i tillegg vil ikke barnet vise at den foretrekker denne personen fremfor andre voksne. Barnet kan virke uinteressert og unnvikende når tilknytningspersonen tar kontakt. Barnet vil for eksempel forsøke både fysisk og emosjonell nærhet. Årsaken til et tilsvarende tilknytningsmønster kan være at barnet gjentatte ganger har erfart at den voksne ikke er der for barnet når barnet trenger hjelp. I tillegg kan barnet også ha erfart at den voksne ikke viser tilstrekkelig sensitivitet overfor barnet (Drugli, 2012, s. 24)

En utrygg, ambivalent tilknytning vil kunne oppstå dersom barnet opplever de voksne som uforutsigbare. Barnet vet aldri helt når den voksne er tilgjengelig på barnets premisser. Dette kan resultere i at barnet blir veldig klengete, og dermed får mindre tid til å utforske sitt miljø. Barn med tilsvarende tilknytningsmønster kan bli irritable, sinte, masete, urolige og passive. I tillegg blir samspillet styrt av de voksnes behov og ikke barnet (Drugli, 2012, s. 24).

Til slutt har man desorganisert tilknytning. Det som kjennetegner dette tilknytningsmønsteret er at samspillet er preget av frykt fra barnets side. Barnet er med andre ord redde for omsorgspersonen. Tilsvarende situasjon vil være meget krevende og i stor grad vanskelig for barnet å håndtere. Årsaken til et slikt tilknytningsmønster er ofte grov omsorgssvikt og problemer tilknyttet rus eller psykiske problemer hos omsorgspersonen (Drugli, 2012, s. 25). Barn kan utvikle det som kalles for en parentifisert atferd, der barnet påtar seg en voksenrolle i hjemmet, andre barn kan også bli aggressive overfor andre omsorgspersoner. Desorganisert

tilknytning er svært alvorlig da et nyere studie viser at barn kan utvikle depresjoner og sosiale problemer, noe som vil få store konsekvenser senere i skolen (Drugli, 2012, s. 25).

Zachrisson (2010) nevner blant annet at utrygg tilknytning kan ses på som en mestringsstrategi barnet tar i bruk. Dette utviklingsmønsteret blir blant annet utviklet av barnet for å håndtere sin livssituasjon. Det vil også være viktig å poengtere at tilknytningsmønsteret i seg selv ikke alltid vil si noe om hvordan det vil gå med et barn. Barn med trygg tilknytning kan også senere få psykiske problemer eller rus problemer (Drugli, 2012, s. 25).

2.2 Relasjonspedagogikk 2011, Jan Spurkeland

Med relasjonspedagogikk vektlegges relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Det å forholde seg til mennesker man liker kan anses som en eksistensiell verdi. Videre må pedagogen klare å ta i bruk relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i formidling og kontakt (Spurkeland, 2011, s. 36). Relasjonskompetansen til pedagogen vil også bli det avgjørende for individets mestringsfølelse samt læringsresultatet. Relasjonskompetanse handler også om å tilrettelegge for at elever klarer å skape gode relasjoner seg imellom, og videre for å klare og inngå vennskap. (Spurkeland, 2011, s. 36). I tillegg vil det relasjonelle klimaet i klassen kunne medvirke til bedre læring, bedre livsmestring, eller til å bli bedre og håndtere elementer i livet. Det kan også anses som et overordnet mål til relasjonspedagogikken. Å mestre sitt liv kan innebære å både ha en god balanse mellom og få tilfredsstilt sine egne behov, men også ta hensyn til andres behov, og støtte andre når det trengs. Det forholdet man har til andre mennesker, er noe som kan anses som svært viktig for de fleste mennesker. Dermed blir relasjonsmestring noe viktig som vi alle bør kunne noe om, og som alle bør ta med seg i livet. Dårlig relasjonsmestring kan for eksempel føre til isolasjon, dårlig trivsel og konflikter (Spurkeland, 2011, s. 36). Videre har man det som kalles for primærrelasjoner og sekundærrelasjoner. Primærrelasjonene vil ha størst innflytelse på elevens læringsresultater, mens de sekundærrelasjonene vil påvirke i mindre grad. Avslutningsvis kommer det fram at nærhetsprosessene anses som den grunnleggende forutsetning for all utvikling (Spurkeland, 2011, s. 37).

2.2.1 Hva er relasjonskompetanse?

I betegnelsen relasjonskompetanse forekommer det en rekke momenter blant annet: evner, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som utvikler, etablerer, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011, s. 63). I møte med andre mennesker er det disse faktorene som blir de viktigste. Videre kommer det fram at relasjonskompetanse kan

regnes som kjernen i all samhandling (Spurkeland, 2011, s. 63). Sosial kompetanse har ofte blitt omtalt i skolen, og da om alt som har å gjøre med elevens «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig» (Spurkeland, 2011, s. 63). Man ser dermed noen klare likhetstrekk mellom relasjonskompetanse og samhandlingskompetanse. Det som er kjernen i relasjonskompetansen er at den tar for seg forhold mellom to mennesker og videre forholdene i en gruppe, med særlig vekt på kompetanse på det emosjonelle: emosjonell intelligens, empati, og evne til å skape eller lede stemninger (Spurkeland, 2011, s. 63).

2.2.2 Ulike typer relasjoner

Positive lærer-elev relasjoner er preget av en høy grad av nærhet, omsorg, åpenhet, støtte, involvering og respekt mellom læreren og eleven. I tillegg vil en tilsvarende relasjon også være preget av at man har positive forventinger og innstillinger til hverandre. Dette vil igjen kunne være påvirket av gjentatte erfaringer med god kommunikasjon og samspill mellom partene. Positive lærer-elev relasjoner vil også ofte kunne føre til generell god trivsel og læring på skolen (Drugli, 2012, s. 48).

Negative lærer-elev- relasjoner vil kunne kjennetegnes ved mye konflikter, sinne, trass, mistillit og engstelse. Kontakten i slike relasjoner kan bli svekket da verken lærer eller eleven vil ha kontakt. Dette kan videre bli en ond sirkel, da det nettopp er kontakt som kan bli løsningen på en slik negativ relasjon. Relasjonen kan videre gjenspeiles med utsagn som: «jeg liker ikke denne læreren, læreren bryr seg ikke», eller «denne eleven hører aldri etter». Videre blir dette igjen forsterket av flere negative erfaringer. Med en negativ relasjon vil også eleven få fravær av anerkjennelse og ros fra læreren. Eleven vil kunne kvie seg for å ta kontakt med læreren og igjen det samme for læreren (Drugli, 2012, s. 57-59).

2.2.3 Dimensjoner i relasjonskompetanse: radarhjulet en modell

Relasjonskompetanse kan ses på som en sammensetning av: ferdigheter, evner og holdninger dette illustreres godt i radarhjulet.

1. *Menneskeorientering*: Menneskesyn, generell menneskekunnskap, interesse for mennesker og spesiell interesse for enkeltmennesket
2. *Tillit*: Holdninger, evner og ferdigheter til å bygge tillit
3. *Dialog individ*: Holdninger, evner og ferdigheter til å gjennomføre gode dialoger. Samtalekunst.
4. *Tilbakemelding*: Holdninger, evner og ferdigheter til å gi og ta imot tilbakemeldinger. 4 delferdigheter
5. *Dialog i gruppe*: Holdninger, evner og ferdigheter til å gjennomføre gruppedialoger
6. *Relasjonsbygging*: Holdninger, evner og ferdigheter til å bygge relasjoner. Nettverksarbeid
7. *Synlighet*: Holdninger, evner og ferdigheter til å være synlig i et arbeidsmiljø
8. *Utvikling*: Holdninger, evner og ferdigheter til å utvikle andre mennesker
9. *Kreativitet*: Holdninger, evner og ferdigheter til å lede kreative prosesser
10. *Konflikthåndtering*: Holdninger, evner og ferdigheter til å håndtere konflikter
11. *Emosjonell modenhet*: Holdninger, evner og ferdigheter til å vise emosjonell modenhet, empati og emosjonell intelligens
12. *Humor*: Holdninger, evner og ferdigheter til å håndtere humor
13. *Prestasjonshjelp*: Holdninger, evner og ferdigheter til å yte prestasjonshjelp og gjøre andre gode
14. *Resultatorientering*: Holdninger, evner og ferdigheter til å skape resultater

(Spurkeland, 2011, s. 66).

2.3 Læringsmiljøet

Et godt læringsmiljø kan regnes som en rettighet barna har, videre ses det også på som en forutsetning for å oppnå god læring. Det å føle seg trygge og inkludert er momenter som inngår i beskrivelsen av et godt læringsmiljø. Miljøet skal også være en arena eller en plass der barna skal kunne utvikle seg både sosialt og faglig, for videre å bli den beste versjonen av seg selv (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015, s. 11).

Følgende sitat fra utdanningsdirektoratet beskriver læringsmiljø: Med «læringsmiljø» mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Videre innebærer dette at kontekstuelle forhold vil ha vesentlig betydning, og igjen ledelsen man har innenfor de forskjellige nivåene på skolen som organisasjon. Man vil innenfor skoleledelse lede skolen i retningen mot en kultur som preges av et positivt samspill, og en god relasjon mellom aktørene, og i tillegg at alle aktørene samarbeider og har som mål å utvikle seg i en profesjonell kontekst, der fokus på elevenes læringsmiljø står høyt (Bergkastet mfl., 2015, s. 11-12). Avslutningsvis ser man at skoler som har opparbeidet seg gode læringsmiljø ofte kjennetegnes ved at dem har gode samarbeidsrelasjoner på de forskjellige planene, blant annet i ledergruppa, lærerkollegiet, lærer og elev, og skole- hjem (Bergkastet mfl., 2015, s. 12).

2.3.1 Lærerens betydning for elevenes læringsmiljø

Det blir også viktig å se på hvilken betydning læreren har på elevens læringsmiljø, for å klare å skape det best mulig. Først og fremst kan læreren gjennom valg og handlinger som tas i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisningen være med på å påvirke læringsmiljøet til elevene (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s. 15). Videre kommer det også fram at fysiske forhold og gruppering i klasserommet kan være hensiktsmessig å ha i bakhodet når man som lærer planlegger undervisning. Av den grunn at de fysiske forholdene kan påvirke mulighetene i læringsmiljøet. For eksempel om det er god plass å bevege seg i klasserommet, grei avstand mellom pultene, lyttekroker og hvor tavlen står (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 282-283). Et akademisk ord for muligheter man har i læringsmiljøet med tanke på klasserommets utforming er begrepet *myk funksjonalitet*. Myk funksjonalitet omhandler at utformingen av klasserommet kan by på flere former for bruk, et eksempel kan være inventar som enkelt kan flyttes på (Becher, 2018, s. 65). Det motsatte blir *hard funksjonalitet* som omhandler at inventaret og utformingen forhåndsbestemte hvilke aktiviteter som kan foregå i klasserommet. Eksempler kan være, fast oppstilling av pulter og stoler eller en PC-krok (Becher, 2018, s. 65).

2.4 Læring

Læring kan ses på som et ganske komplekst begrep. I sin daglige virksomhet som barn, voksen eller lærer vil man hele tiden bli eksponert for situasjoner der læring kan oppstå. Om det er fremfor tv-en, fritiden, på skolen eller andre plasser man befinner seg. I en skolesammenheng

skjer læring mer systematisk etter læreplaner og lærerens valg og kompetanse. En utfordring for læreren kan bli hvordan man klarer å få læringen som skjer på skolen til å også korrespondere med læring som ellers skjer (Imsen, 2014, s. 57). Som nevnt innledningsvis er forståelsen av læring mangetydig. Imsen viser til fem ulike måter å forstå begrepet på.

1. Læring som øking i kunnskap

2. Læring som gjenkalling av informasjon (memorering)

3. Læring som tilegnelse av fakta, framgangsmåter med mer som kan bevares og/ eller brukes i praksis

4. Læring som abstraksjon av mening

5 Læring som en tolkningsprosess med sikte på forståelse av virkeligheten

(Imsen, 2014, s. 59-61).

Man ser på to definisjoner av læring:

Læring er en varig endring i atferd, eller evnen til å handle på en bestemt måte, som et resultat av øving eller andre former for erfaring (Schunk, 2014, s. 3) oversatt av Imsen (Imsen, 2014, s. 63).

Læring er en relativt varig endring i mentale strukturer som skjer som et resultat av individets samspill med omgivelsene (Moreno, 2010, s. 194) oversatt av Imsen (Imsen, 2014, s. 63).

Alt i alt er ikke definisjonene så mye tydeligere enn de fem forståelsene jeg listet opp. Hensikten er å få fram den kompleksiteten selve begrepet kan medføre (Imsen, 2014, s. 63).

2.5 Et Sosiokulturelt perspektiver på læring, Vygotsky

Ifølge Vygotsky ser man at den intellektuelle utviklingen og tenkningen har røtter til aktiviteter i sosiale settinger. Man ser også at den individuelle tenkningen man gjør seg er et resultat av et samspill med andre mennesker, tenkningen er med andre ord sosial betinget (Imsen, 2014, s. 188). Det blir også viktig å forstå at utviklingen man gjør i sosiale sammenhenger legger premisser for at man senere klarer å gjøre ting individuelt. Først kommer det sosiale så det individuelle (Imsen, 2014, s. 188).

Den proksimale utviklingssonen blir også viktig å nevne i sammenheng med Vygotsky. Som nevnt ovenfor utfører barnet først handlinger sosialt før barnet gjør det alene. Barnet gjør ting sammen med andre signifikante personer som kan mer enn barnet, og deretter alene. De signifikante personene driver da med en form for mediering, der de bidrar med å vise og forklare hvordan ting skal gjøres (Imsen, 2014, s. 192). Videre må man vite hva som er evnenivået til barnet. Det vil altså si hva man mener barnet kunne klart alene, og hva man mener barnet hadde trengt hjelp fra andre for å mestre. Forskjellen mellom disse nivåene blir omtalt som *den proksimale utviklingssonen* (Imsen, 2014, s. 192).

Utfordringen man da har som pedagog blir å utnytte dette på best mulig måte. Undervisning bør legges opp til å kunne gjøre oppgaver sosialt, og videre gi hjelp og støtte i håp om at barnet etter hvert skal mestre det alene (Imsen, 2014, s. 192). Et fokus på å tilpasse og balansere undervisningen blir også viktig, slik at den motiverer og vektlegger barnas utvikling og potensielle utvikling i sammenheng med den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014, s. 195).

2.6 Hjem og skole

Hjem og skole samarbeid kommer fram som svært viktig med tanke på utviklingen til barna i skolen. Videre kommer det fram at foreldre og læreren bør samarbeide godt om man skal lykkes med å sikre ei best mulig og trygg utvikling for eleven. Som man ofte erfarer med samarbeid kan det bestå av positive og negative scenarioer som kan påvirke utfallet. Et ideal eller en grunnidé man kan jobbe ut ifra er sitatet: «Samarbeid staves med to bokstaver- vi.» Samarbeidet fungerer som regel best dersom lærerne og foreldrene framstår som et vi (Nordahl, 2007, s. 26).

Målet for samarbeidet mellom hjem og skole vil som regel primært være utviklingen og læringen til barna, og i tillegg den sosiale utviklingen. Barna bør videre være det som står i sentrum når lærerne og foreldrene møtes, der man videre også ser et klart gjensidighetsforhold mellom disse partene. Foreldrene har også en viktig rolle i dette hjem-skole-samarbeidet, da foreldrene også kan være motivasjonsfaktorer og dermed påvirke motivasjonen og læringsutbyttet til elevene (Nordahl, 2007, s. 26-27). Udir poengterer også et viktig poeng, der det fremheves at det er skolen som skal legge til rette for dette samarbeidet, da det vært år vil komme nye foreldre som møter de ulike skolene. Skolene bør dermed ha gode rutiner for hvordan dette samarbeidet bør foregå (Utdanningsdirektoratet, 2016). samarbeidet bør også fokusere på en oppfatning av likeverd og gjensidighet mellom partene. Dermed må man også som lærer sette seg inn i foreldrenes situasjon og se dette forholdet ut ifra foreldrenes premisser.

Videre bør også lærerne motivere og engasjere foreldrene til å ta del i skole-hjem-samarbeidet, da dette samarbeidet er gull verdt for utviklingen til barna, men i tillegg også har en egenverdi for foreldrene. For foreldrene vil det kunne være en trygghet å vite at barna har det trygt og godt i skolen, og dersom det er problemer blir man som foreldre orientert om det (Nordahl, 2007, s. 27-28).

Nordahl snakker om tre ulike nivåer for samarbeid i hjem-skolesammenhengen. Det første er *informasjon*. Det dreier seg om utveksling av informasjon enten fra skolen sin side eller foreldrenes side, dette kan være at skolen informerer om hvordan opplæringen vil foregå. I tillegg kan det også være foreldrene som informerer dersom det skulle være spesielle forhold fra foreldrenes eller elevens side. Videre har man *dialog og drøftinger* som omhandler en reel kommunikasjon om forhold som angår eleven med tanke på undervisning, læringsmiljøet og utviklingen på skolen generelt. Her er det viktig at man igjen jobber som et *vi* der man har et fellesmål om å komme fram til en enighet og det beste for barnet. Til slutt har man nivået om *medvirkning og medbestemmelse* her kommer det fram at både skolen og foreldrene skal ha medvirkning og innflytelse på de beslutninger som tas på skolen som påvirker elevene. Dette kan videre ses på som et partnerskap der skole-hjem beslutter felles beslutninger (Nordahl, 2007, s. 28-29).

2.7 Profesjonalitet

For å forstå begrepet profesjonalitet kan det være hensiktsmessig å begynne med begrepet profesjon. En definisjon på profesjon kan defineres som ei yrkesgruppe som bygger på en vitenskapelig kunnskapsbase, eller er spesialisert faglig kunnskap med grunnlag i høyere utdanning (Skrøvset, Mausehagen, Slettbakk & Søbstad, 2017, s. 14). Læreryrket blir videre i dag ofte omtalt som en profesjon. Profesjonene er bygget på en høyere utdanning som innebærer at man som lærer utøver det som omtales som profesjonelt skjønn, det vil si et visst handlingsrom i yrkesutøvelsen. Utøvelsen av yrket som lærer innebærer også at man har et ansvar ut ifra et samfunnsmandat. Man arbeider med barn og unge som har stor verdi for samfunnet og den enkelte. Her har man et ansvar innenfor profesjonsetikken (Skrøvset mfl., 2017, s. 14).

Begrepet profesjonalitet kan forstås som personer som utfører oppgaver på gode og hensiktsmessige måter og i tillegg beskrive kvaliteter som kan knyttes til arbeid som utføres (Skrøvset mfl., 2017, s. 15). Med lærerens profesjonalitet kan man blant annet se på hvordan

de forholder seg til kunnskapen sin, hvordan de takler ansvaret som lærer og hvordan de takler handlingsrommet man blir gitt ut ifra læreplanene (Skrøvset mfl., 2017, s. 15). Den kompetansen man da som lærer skal ha er ganske stor. Yrket er et yrke som innebærer å jobbe med andre mennesker dermed er måten man møter menneskene på viktig. Man må ha en evne til å møte mennesker som gir dem muligheten til vekst, utvikling og ikke minst trivsel. Og ikke utsette mennesker for krenkende eller nedverdiggende atferd. Alt i alt bygger dette i stor grad på selve væremåten til læreren (Damsgaard, 2010, s. 43). Det er videre en del punkter en lærer bør ha i sin sammensatte kompetanse: *fagkunnskap, didaktisk kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, sosial kompetanse og yrkesetisk kompetanse*. Fagkunnskapen bør ligge i bunnen. Det vil si at man har den tilstrekkelige kompetansen innenfor fagene. Med den didaktiske kompetanse ser man mer forholdet mellom teori og praksis. At man klarer å lære fra seg på en hensiktsmessig og treffende måte. Den sosiale kompetansen blir viktig med tanke på læreren som klasseleder, omsorgsperson og samarbeidsperson med kollegaer, elever og skolehjem. Endrings og utviklings kompetansen blir viktig i tanken på å være kreativ og innovativ i læreryrket og undervisningen, tørre og prøve ut nye ting og varierte undervisningsformer. Til slutt blir den yrkesetiske kompetansen viktig i henhold til det profesjonsetiske (Damsgaard, 2010, s. 46-49).

3 Forskningsdesign metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for og begrunne de forskningsmetoder og det forskningsdesignet jeg har anvendt til mitt forskningsprosjekt. Det er viktig at jeg som forsker er bevisst og kritisk til teoriene, metodene og ellers mitt syn på verden, da dette er momenter som kan være med på å bestemme forskningen, gjennomføringen og det resultatet jeg sitter igjen med til slutt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25). Jeg kommer i de neste delkapitlene til å snakke om kvalitativ metode, vitenskapsteoretiskforankring, metode for innsamling av data, utvalget og tilgangen til felten.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder kjennetegnes ved en betydelig mengde data og analytiske fremgangsmåter (Thagaard, 2009, s. 11). Videre kjennetegnes også kvalitative metoder eller forskning ved at det er en nærhet mellom forskeren og det som skal forskes på (Thagaard, 2009, s.11). Det kan være i form av observasjoner eller intervjuer. Det som blir sett på som et viktig aspekt ved kvalitative tilnærminger er å erverve seg en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009, s.11). Dermed blir fortolkning et viktig element i kvalitativ forskning. I tillegg vil det også være ulike utfordringer knyttet til dette, på hvilken måte forskeren analyser og tolker fenomenene som studeres (Thagaard, 2009, s.11). Det er også viktig å poengtere at kvalitative metoder fremdeles er i utviklingsfasen, dermed vil det være viktig å presisere og tydeliggjøre de prosessene som fører til de eventuelle resultatene man får innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2009, s.11). Troverdigheten til forskningsresultatene bør også vektlegges, ved at man eksplisitt kan gjøre rede for fremgangsmåtene man bruker og samt hvordan man skal tolke resultatene (Thagaard, 2009, s.11). Formålet med mitt prosjekt er å skape en dypere forståelse for hvordan lærere jobber med relasjoner i skolen i sammenheng med læring. Jeg ser kvalitativ metode som en gunstig metode å anvende, da jeg får en nærhet til det som forskes på gjennom intervjuene. I tillegg får jeg muligheten til å komme i dybden på fenomenet gjennom de semistrukturerte intervjuet (se kap. 3.7.1).

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

3.2.1 Ontologisk, epistemologisk og aksiologisk ståsted

Det blir også viktig å påpeke at forskere innenfor kvalitativ forskning ofte har utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn (Postholm, 2005, s.32). Dette innebærer at forskeren har med seg en forståelse eller syn på verden, som også videre vil kunne styre eller påvirke forskningen

(Postholm, 2005, s.33). Tradisjonell kvalitativ forskning blir ofte plassert innenfor et konstruktivistisk paradigme, der begrepene: ontologi, epistemologi og aksiologi er sentrale (Postholm, 2005, s.33).

Det ontologiske begrepet vil omhandle virkeligheten og hvordan den er. Begrepet blir også ofte omtalt som læren om «det værende», for eksempel om tingenes egenskaper (Postholm, 2005, s.34). Innenfor kvalitativ forskning vil virkeligheten bli påvirket av personene som opptrer i den. Innenfor ontologi vil det sentrale spørsmålet omhandle forutsetningene for å kunne kalle noe virkelig (Postholm, 2005 s.34). For studiet mitt innebærer dette at jeg som forsker er klar over at det finnes flertydige forståelser på verden og virkeligheten. Videre ønsker jeg å fokusere på de oppfatningene og sannhetene informantene mine har om verden og virkeligheten.

Det epistemologiske begrepet innenfor kvalitativ forskning vil omhandle selve forholdet mellom deltakerne av forskningsprosjektet og forskeren (Postholm, 2005, s.34). Dette innebærer at det opprettes et nært forhold mellom partene i forskningen, i motsetning til et mer objektivt distansert forhold (Postholm, 2005, s.34).

Aksiologi vil betegne læren om verdier. En forsker innenfor kvalitativ forskning vil dermed måtte forholde seg til at forskningen han driver vil kunne være påvirket av hans eller hennes individuelle og subjektive teorier (Postholm, 2005, s.35). Det som anses som svært viktig i slike studier er at forskeren synliggjør sine perspektiver og meninger for leseren, slik at leseren også ser hvilken påvirkningsgrad forskeren kan ha hatt (Postholm, 2005, s.35). Tilsvarende fremstilling vil også kunne sikre kvaliteten på studiet. Innenfor den aksiologiske oppfatningen er det viktig at jeg som forsker etter beste evne ikke prøver å påvirke informanten i noen retning, og i tillegg er klar over at man kan påvirke informanten, under intervjuet.

Jeg ser disse begrepene som hensiktsmessig å fokusere på i forskningen min. Det blir viktig å være observant på at informantene mine kan ha ulike oppfatninger og forståelser av virkeligheten. Forholdet til informantene vil også være viktig å huske på da dette kan oppleves som nært når man kommer i dybden under intervjuene. Til slutt blir det også viktig å ta i betraktning at det er vanskelig å være 100% objektiv. Forskningen man driver vil som regel være påvirket av en viss forforståelse av teorier og perspektiver, dermed må jeg etter beste evne unngå å påvirke informantene i noen retning (Postholm, 2005, s. 34-35).

3.3 Hermeneutikk

Innenfor mitt forskningsprosjekt kommer jeg til å plassere meg innenfor en hermeneutisk tilnærming, da jeg ser det som mest hensiktsmessig for mitt prosjekt. Hermeneutikk vil omhandle tolkning, uttrykk og oversettelse (Nilssen, 2012, s. 71). Dette kan også ses på som den hermeneutiske operasjon, der arbeidet man gjør har forståelse som mål. I forhold til mitt prosjekt vil det sentrale være å finne ut hvordan lærerne jobber med relasjoner i skolen og om de ser en sammenheng med relasjoner og læring. Videre blir samtalen/ intervjuet med lærerne også viktig i den forstand at jeg vil være interessert i hvordan de arbeider og forstår begrepet relasjoner i skolen.

Jeg kommer videre også til å plassere meg innenfor et sosialt konstruktivistisk perspektiv. En av grunnene er at oppgaven min kommer til å omhandle interaksjoner og samhandlinger mellom mennesker, og mer bestemt hvilken påvirkning relasjoner i skolen kan ha på læring for elevene. Selve kjernen innenfor sosial konstruktivisme er at den sosiale virkeligheten konstrueres gjennom handlinger og samtaler mellom mennesker (Ringdal, 2013, s.43). Det sosialkonstruktivistiske perspektivet oppleves som frigjørende ved at det vi tar for gitt som for eksempel ideer, egentlig er skapt av oss og videre kan forandres (Ringdal, 2013, s.43). Synet kan også sees på som en slags motvekt mot et mer materialistisk syn på verden. Videre vil det konstruktivistiske perspektivet fokusere på ideologier og ideer, mot en felles oppfatning om hva som er mulig (Ringdal, 2013, s. 43). Avslutningsvis tenker jeg at det er viktig å få fram at sosial konstruktivisme anses som et kunnskapssyn (epistemologi). Det som vektlegges da er viktigheten av hvordan man oppfatter verden kontra hvordan verden virkelig er (Ringdal, 2013, s.43).

3.4 Grounded Theory

Innenfor koding er grounded theory vanlig. Grounded theory ble blant annet utviklet av Glaser og Strauss (1965,1967,1968). Her ønsker man som forsker å utvikle nye teorier med utgangspunkt i datamaterialet man har (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 102). I tillegg vil ofte en grounded theory studie være induktiv. Dette innebærer at man som forsker må holde borte sine individuelle og subjektive teorier og perspektiver, av den grunn at datamaterialet skal få tale for seg selv, for så å kunne utvikle en teori ut av datamaterialet (Postholm, 2010, s. 87). Videre kan dette også kalles for «Epoche» som er et gresk ord. Ordet betyr å holde tilbake en vurdering, med at man prøver å holde seg borte fra en dagligdags måte å oppfatte ting på

(Postholm, 2010, s. 87). Epoche kan til tider anses som en vanskelig handling, da det krever at man virkelig ser det som skjer, at forforståelsen man har blir tatt bort og i tillegg at man betrakter det som skjer med et åpent sinn (Postholm, 2010, s. 87). Likevel vil det i praksis være umulig å legge sine subjektive individuelle teorier helt bort, men å arbeide slik som dette kan likevel bidra til å hjelpe forskeren og bli bevisst på sine egne antakelser, synspunkter og fordommer på det forskeren forsker på (Postholm, 2010, s. 87).

Ved grounded theory vil også datainnsamlingen og analysen foregå parallelt. Dette fordi dataen må analyseres fortløpende slik at forskeren klarer å danne seg et bilde av hva som er det sentrale i dataene, slik at forskeren kan rette fokuset mot dette (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 102). Man starter svært åpent i analysen, men etter hvert snevrer man seg mer inn mot færre kategorier/ kjernebegreper, som treffer det sentrale og viktigste i datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 102).

Grounded theory representerer videre en metodisk tilnærming, men samtidig også en analysemåte kalt «the constant comparative method of analyses». Denne metoden passer å bruke innenfor kvalitative studier hvor koding og kategorisering står sentralt i arbeidet med analysen. Blant annet de tre kodefase: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Postholm, 2010, s. 87-88). Jeg kommer for øvrig tilbake til disse kodefase i analysedelen av oppgaven (se kap.5).

3.5 Dobbel hermeneutikk

Som ordlyden av begrepet tilsier er det snakk om en dobbel hermeneutisk tolkning. Med andre ord vil vi som forskere i samfunnsvitenskapen tolke forskningsdeltakerens tolkning av sin situasjon (Nilssen, 2012, s. 72). Forskningssubjektene er selv meningsskapende og bærende, dermed må man som forsker forholde seg til denne doble fortolkningen på en best mulig konstruktiv måte. På den ene siden er det viktig at man som forsker fremhever subjektens livsverden, perspektiver og tanker. På den andre siden er det viktig at man ikke bare gjengir dette, men også går bak selve fasaden, for å prøve og finne begrunnelsene, verdiene, holdningene og refleksjonene som utgjør de aktuelle utsagnene (Nilssen, 2012, s. 72). Ved at man som forsker både tolker og analyserer og ellers har en god systematikk på arbeidet, bidrar man til å gjøre det ubevisste bevisst, både for seg selv og for andre. I tillegg bidrar man med å gjøre det synlig det som kan anses som usynlig og det ubevisste bevisst (Nilssen, 2012, s. 73). Forskeren vil også kunne være i en situasjon der han både må forholde seg til

forskningsdeltakerens forståelse av situasjon i tillegg til sin egen forståelse og tolkning av situasjonen. Til slutt vil betydningen av utsagnene være påvirket av den kulturelle konteksten når utsagnene fant sted, men også senere den kulturelle konteksten når utsagnene ble tolket (Nilssen, 2012, s. 73).

Slik jeg ser dette er det viktig at jeg som forsker er klar over denne doble tolkningen. Jeg må forholde meg til informantenes tolkninger av sine situasjoner, og videre tolke dem igjen. Dermed er det igjen viktig å komme i dybden på intervjuene slik at verdiene og refleksjonene for utsagnene kommer fram, noe som kan hjelpe til i min tolkning.

3.6 Små- N- Studier

Jeg har videre valgt å kalle min studie for et små-N-studie da jeg ser det som mest hensiktsmessig og passende til mitt prosjekt. Små-N-studier innebærer at det forskes på fåtall av enheter, som regel ikke mer enn fem eller ti. Siden mengden ikke er så stor, muliggjør dette at forskeren kan gå mer i dybden på hver enkel enhet. Små-N-studier vil ofte trekke ut enheter ifra forskjellige kontekster for å videre få en bredere forståelse. I forhold til case-studier vil betydningen av spesielle hendelser eller steder nedtones, fokuset rettes igjen mot å gå i dybden på selve fenomenet (Jacobsen, 2005, s. 93). Likevel kan det være vanskelig å finne den klare grensen mellom case-studier og små-N-studier. Siden man for eksempel i en avgrenset case kan velge ut et fåtall personer og studere dem. Jeg støtter meg videre til tommelfingerregelen som Jacobsen omtaler: «Når vi ønsker å beskrive et spesielt sted eller en spesiell situasjon, vil ofte case-studier være best egnet. Hvis vi derimot ønsker en rik beskrivelse av et spesielt fenomen, bør vi velge små-N-studier» (Jacobsen, 2005, s. 93). Jeg ønsker en rik beskrivelse av fenomenet hvordan lærere jobber med relasjoner i skolen i sammenheng med læring, og ikke hvordan lærerne for eksempel jobber med dette på forskjellige typer skoler.

3.7 Kvalitative intervjuer

Kvalitative intervjuer blir ofte betegnet som den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. Metoden har også et stort bruksfelt der den kan anvendes. Videre vil samtaler være viktig for at mennesker skal forstå hverandre, svare på spørsmål som stilles, eller reflektere og drøfte rundt handlinger og utsagn eller opplevelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Kvalitative forskningsintervjuer kan også bli karakterisert som en samtale med struktur og formål. Strukturen vil videre omhandle en rollefordeling mellom deltagerne i intervjuet, der

intervjueren vil stille spørsmål til informanten for videre å følge opp svarene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77).

Når egner egentlig kvalitative intervjuer seg? En av grunnene til at jeg valgte å bruke kvalitative intervjuer er fordi informantene da får større frihet til å uttrykke seg enn det de vill ha hatt med et strukturert spørreskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I tillegg vil også erfaringene og oppfatninger til mennesker komme tydeligere fram når informantene selv får bestemme hva som tas opp i intervjuet. Dette ved at informantene for eksempel blir bedt om å fortelle om spesifikke hendelser eller historier tilknyttet temaet. Et eksempel i mitt tilfelle var om lærerne hadde noen spesifikke erfaringer med når relasjoner hadde lyktes i sammenheng med læringsutbyttet. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Avslutningsvis bidrar også kvalitative intervjuer til å få fram nyansene og kompleksiteten som kan komme fram i de sosiale fenomenene som blir tatt opp i intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Jeg ser med dette at kvalitative intervjuer igjen vil sikre min hensikt om å få en dypere forståelse for hvordan lærerne jobber med relasjoner i skolen blant annet på grunn av friheten informantene kan få.

3.7.1 Semistrukturerte intervjuer

Et semistrukturert intervju kan brukes når forskjellige temaer fra livet skal forstås og tolkes ut ifra de egne perspektivene til intervjuobjektet. Denne typen intervju form kan minne mye om en dagligdags samtale, men har et formål. Det er også viktig å ha god teknikk og tilnærming innenfor denne intervjutypen. Dette fordi det verken er en åpen samtale eller en mer lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuet gjennomføres som regel ved hjelp av en intervjuguide med flere temaer som kan ha diverse spørsmål knyttet til de aktuelle temaene. Til mitt prosjekt valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer fordi jeg ville få informantene til å prate mer fritt enn om jeg skulle ha hatt et strengere og strukturert intervju. I tillegg syntes jeg også det passet til spørsmålene mine som var store og åpne. Informantene kunne lettere svare på noe, og heller komme tilbake til noen spørsmål senere.

I selve intervjusituasjonen er det også viktig å være observant på at det vil kunne være et asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og informantene. Dermed bør ikke forskningsintervjuet betraktes som en fullstendig åpen samtale eller fri dialog mellom partene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). En faktor som kan spille inn på forholdet mellom partene i et forskningsintervju er motkontroll fra informantens side. Det kan ses på som en slags

motreaksjon på intervjuerens makt eller stilling. Her kan for eksempel informanten holde tilbake informasjon eller snakke utenom selve temaet. I tillegg kan også informanten starte med å stille forskeren spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Man kan også som intervjuer forsøke å redusere det asymmetriske maktforholdet med at man samarbeider tettere om intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Jeg hadde til intensjon gjennom intervjuene å samarbeide så godt det lot seg gjøre slik at informantene ikke følte dette maktforholdet i så stor grad.

3.7.2 Intervjuguide

Som nevnt tidligere benyttet jeg meg av semistrukturerte intervjuer. Innenfor de intervjuene var det vanlig å benytte seg av en intervjuguide. Med tanke på konstruksjonen av en intervjuguide fant jeg ut at det var en rekke faktorer som var viktige å ha med. Først og fremst er innledning viktig. Her måtte jeg som forsker presentere meg. I mitt tilfelle gikk jeg ikke så i dybden på det siden jeg kjente informantene fra før. Videre informerte jeg om prosjektet: hva jeg forsket på/ønsket å finne ut av, hvorfor jeg ønsket å forske på det og hvorfor jeg hadde valgt de informantene jeg hadde. Etterfulgt av dette informerte jeg om hvordan jeg så for meg at intervjuet kom til å foregå, at jeg kom til å starte med første spørsmål, men at det var fullt mulig å komme tilbake til ting underveis i intervjuet. I tillegg informerte jeg om at jeg kom til å benytte meg av båndopptaker for å best mulig sikre at jeg fikk med meg all informasjonen. Til slutt informerte jeg om at informantene når som helst kunne trekke seg fra intervjuet og prosjektet, og i tillegg at alle opplysninger ville oppbevares trygt og sikkert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80).

Intervjuguiden bestod av totalt 14 spørsmål, men her er det viktig å presisere at en del av spørsmålene var like, eller ment som tilleggsspørsmål/ utgreings spørsmål. I hovedsak var det spørsmålene: *Hva legger du i begrepet en god relasjon? Hvilke muligheter og utfordringer kan man møte på i arbeidet med å skape gode relasjoner i skolen? Hvordan jobber du med relasjoner i skolen? Hvilken betydning mener du at en god relasjon har for læring?* som var kjernene i guiden. Med tanke på hvordan type spørsmål dette var, mener jeg at det var erfaringsbaserte spørsmål med tanke på hvordan lærerne jobbet med relasjoner, men også menings- og verdispørsmål og følelsesbetonte spørsmål til tider (Postholm, 2010, s. 165).

3.8 Utvalg

I forhold til mitt forskningsspørsmål: *Hvordan jobber lærere med relasjoner i skolen, og hvordan vurderer lærerne betydningen av gode relasjoner i sammenheng med læring?* fant jeg ut at mitt utvalg først og fremst måtte bestå av lærere. Videre lærere med godkjent lærerutdanning, og i tillegg en del års arbeidserfaring. Det var også viktig å finne lærere som var gode på arbeid med relasjoner i skolen. Jeg kom fram til at strategisk utvalg ble relevant for mitt prosjekt. Her vil jeg velge de deltagerne som er relevante for mitt prosjekt. Mer bestemt vil dette innebære de deltagerne som har de egenskapene og kvalifikasjonene som jeg ser som relevante (Thagaard, 2013, s. 60).

Informantene jeg til slutt kom fram til var informanter jeg hadde kjennskap til tidligere. Dette var fire lærere som jeg syntes var godt rustet for mitt prosjekt, og som jeg i tillegg mente hadde en rekke god informasjon å bidra med. Jeg sendte dermed en e-post til disse lærerne der jeg spurte om de ville delta i prosjektet. Tre av lærerne jobber eller hadde jobbet i barneskolen, og den fjerde læreren jobbet i videregående. Grunnen til at jeg valgte å ha med en lærer fra videregående var for å få et innblikk i hvordan relasjonsarbeid er i slutten av skolegangen.

3.9 Tilgang på felten

Når man som forsker skal drive forskning må man ha adgang til felten, det som skal forskes på. Cato Wadel betegner dette som formell adgang og reel adgang til feltet (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212). Den formelle adgangen var i mitt tilfelle først og fremst at informantene skrev under på samtykkeskjemaet og i tillegg at jeg hadde fått klarsignal fra rektorene på de aktuelle skolene til å intervju informantene mine. Den reelle adgangen omhandler at man blir akseptert av den man skal intervju. Videre hvilke roller man prøver å forhandle seg fram til, eller etter hvert tilegner seg i samhandlingen med informantene (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212-213). Jeg hadde som nevnt kjennskap til alle informantene mine fra tidligere skolegang og erfaringer i skolen, dermed opplevde jeg at tillitsforholdet mellom oss var på topp. Informantene opplevde jeg også som åpne og ærlige i svarene sine. En annen årsak til dette kan også ha vært at jeg valgte å ha semistrukturerte intervjuer som også gjorde det lettere å snakke mere fritt, og i tillegg at intervjuet kan oppleves som mer en samtale enn ren utspørring. Avslutningsvis var det viktig å forsikre informantene om at alle opplysninger og utsagn ble anonymisert og oppbevart trygt slik at informasjonen ikke kunne spores tilbake til den aktuelle informanten. Alt dette stod for øvrig beskrevet i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet.

4 Kvaliteten på studiet

I dette kapitlet skal jeg vurdere kvaliteten på mitt forskningsprosjekt. Jeg vil først komme inn på viktige momenter som man som forsker må være bevisste på når man driver kvalitativ forskning. Videre vil jeg ta opp reliabiliteten og validiteten i henhold til min forskning å begrunne valg og momenter som kan ha påvirket dette. Til slutt vil jeg også komme med en refleksjon vedrørende etiske betraktninger jeg gjorde ved prosjektet mitt.

4.1 Kvalitet i kvalitativ forskning

For å få et mest mulig troverdig og pålitelig forskningsprosjekt er det viktig å stoppe opp, tenke og ellers gjøre betraktninger og handlinger som sikrer selve kvaliteten på prosjektet. Dette for at leseren, informanten og ellers andre signifikante personer skal tenke at forskningen er gjort på en god og trygg måte, som sikrer kvaliteten.

Det er også viktig å være klar over at man som forsker kan påvirke forskningen. Dette kommer tydeligere fram i begrepet forskerrefleksivitet. Begrepet omhandler at all kvalitativ forskning vil kunne være påvirket av individuelle og subjektive teorier til forskeren. I tillegg vil også livshistorien, verdier, holdninger og interesser kunne komme til syne fra forskeren gjennom selve forskningen (Nilssen, 2012, s. 139). Med andre ord er det vanskelig å klare og holde seg helt objektiv og i tillegg klare å holde en viss nærhet, men samtidig en distanse. Man er nødvendigvis ikke en nøytral person selv om man ønsker det, på en eller annen måte er man med å påvirke datamaterialet og informantene. Viktigheten blir at man er observant på dette og tenker igjennom hvilken rolle man har, hvilket teoretisk ståsted man har, og til slutt på hvilken måte man kan inngå interaksjonene sine (Nilssen, 2012, s. 139).

Følgende sitat fra Stake (1995) beskriver godt studiens troverdighet og den komplekse jobben det kan være: «though it is true that we deal with many complex phenomena and issues for which no consensus can be found as to what really exists- yet we have ethical obligations to minimize misrepresentations and misunderstanding» (Nilssen, 2012, s. 141).

Som forsker innenfor kvalitativ metode må man alltid forsikre leseren om at det bilde som gis er sant og troverdig for forskningen, at det ikke er preget av en forvrengthet eller feiler og misoppfatninger. Man skal også bevise at de funnene som er gjort er troverdige og i tråd med datamaterialet som ble samlet inn. Til slutt må man også huske på at en kvalitativ studie aldri kan gjennomføres på eksakt samme måte. Det vil alltid være faktorer som kan påvirke

forskningen (Nilssen, 2012, s. 141-142). Jeg har gjennom min forskning vært klar over utfordringer tilknyttet forskerrefleksiviteten, og videre prøvd etter beste evne å unngå og påvirke forskningen.

4.2 Forskningsetikk

Det vil også være en del etiske betraktninger og retningslinjer man må tenke på som forsker. NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har blant annet laget en del retningslinjer innenfor forskning, som jeg tenker er hensiktsmessig å fokusere på både for at forskningen skal bli gjort etisk forsvarlig, men også for å øke troverdigheten på forskningen. Punkt nummer fem som omhandler menneskeverdet er det første punktet jeg vil trekke fram. Her kommer det blant annet fram at man som forsker skal arbeide med utgangspunkt i en grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, 2016). Dette tenker jeg er meget viktig å huske på som forsker, av den grunn at forskning både kan fremme menneskeverd, men på andre siden også true det (NESH, 2016). Videre har man som forsker i punkt syv et ansvar for å informere. Dette innebærer at forskningsdeltakerne skal bli gitt tilstrekkelig informasjon angående: forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt og til slutt om hva som er følgene av å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016). I tillegg er det viktig at informasjonen blir gitt på en nøytral og forståelig måte, slik at deltakerne ikke opplever noen form for press og at de i tillegg skjønner hva det er snakk om (NESH, 2016). Et annet punkt som var viktig å huske på var punkt nummer åtte om samtykke og informasjonsplikt. Dette innebærer at man som forsker må informere og innhente samtykke fra forskningsdeltakerne i prosjektet, av den grunn at forskningen omhandler personopplysninger. Det er også viktig at samtykket oppleves som fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016). Til slutt er punkt nummer ni om konfidensialitet et viktig punkt. Hovedregelen her er at forskeren skal behandle den innsamlede informasjonen om personen konfidensielt og fortrolig. De personlige opplysningene skal vanligvis være aidentifisert og i tillegg skal det anonymiseres med publiseringen av forskningen (NESH, 2016).

Jeg måtte også i forkant av prosjektets start sende inn søknad til NSD (Norsk Senter For Forskningsdata). Av den grunn at jeg visste jeg kom til å innsamle sensitive opplysninger, blant annet siden jeg skulle ta lydopptak. Søknaden inneholdt nøyaktige beskrivelser av prosjektet, prosjektets formål, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene (se

vedleggene i oppgaven). Da søknaden ble godkjent fra NSD, sendte jeg ut informasjonsskriv, prosjektbeskrivelse, samtykkeskjema samt NSD godkjenningen til informantene og rektorene på de aktuelle skolene. Informantene fikk da en mulighet for fritt og informert samtykke, om de ville delta i prosjektet. Før intervjustart opplyste jeg også om rettighetene de hadde, blant annet at de kunne trekke seg når som helst fra prosjektet, og i tillegg at all informasjon kom til å bli anonymisert og bevart trygt. Dette gjaldt selvfølgelig også lydfilene. Jeg begrunnet også hvorfor jeg valgt å ta lydopptak overfor informantene, av den årsak at jeg dermed ville få med meg mest mulig informasjon, og bedre kunne gjengi og tolke det som ble sagt under intervjuene.

Forskningsetikken i forhold til mitt prosjekt så jeg som viktig å fokusere på. Av den grunn at man som forsker har et ansvar. Et ansvar for å opptre profesjonelt og etisk forsvarlig. Dermed valgte jeg å ta med noen av retningslinjene som NESH har omtalt. Jeg tenker også at dette kan være med å påvirke kvaliteten på min forskning.

4.3 Validitet og reliabilitet

I dette kapitlet skal jeg komme inn på oppgavens reliabilitet og validitet. Kan også ses på som oppgavens pålitelighet og gyldighet.

Reliabilitet vil omhandle forskningens pålitelighet. Med andre ord om leser av teksten vil være overbevisst om at forskningen er utført på en hensiktsmessig og pålitelig måte (Thagaard, 2013, s. 193). Reliabilitet vil også kunne knyttes til at forskeren forklarer hvordan data utvikles. Et viktig poeng her er at forskeren skiller mellom data som forskeren har innhentet og egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 194). Det er også viktig at forskeren redegjør for hvilke relasjoner man har til informantene og videre hvilken betydning de erfaringene man gjør ute i felten har for datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 194). I tillegg omhandler også reliabiliteten om man får de samme identiske datatane dersom en annen forsker studerer de samme fenomenene ved hjelp av samme metode (Grønmo, 2004, s. 220). Det kommer fram at reliabiliteten tilsier hvor stor likhet det er mellom datamaterialet fra gjentatte datainnsamlinger. Jo større samsvaret er jo høyere er reliabiliteten (Grønmo, 2004, s. 220).

Om repliserbarhet må være et kriterium innenfor kvalitativ forskning, stilles det spørsmål ved. Thagaard snakker blant annet om ekstern og intern reliabilitet i sammenheng med boken *The Quality of Qualitative Research* av Seale. Ekstern reliabilitet ses i sammenheng med spørsmålet om repliserbarhet. Her kommer det fram at det kan være vanskelig å oppnå repliserbarhet

innenfor kvalitative studier, da det er en rekke faktorer som kan påvirke (Thagaard, 2013, s. 202). Med tanke på den interne reliabiliteten snakkes det om i hvor stor sammenheng konstruksjon av data kan være mellom forskere innenfor samme felt. Det kommer videre fram at forskere dermed bør være konkrete og spesifikke i rapportering av fremgangsmåter ved datainnsamlingen og analysen (Thagaard, 2013, s. 202). En måte man dermed kan styrke reliabiliteten på kan være å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent (Thagaard, 2013, s. 202). Dette innebærer at man gir oversiktlige og detaljerte beskrivelser av sine forskningsstrategier, analysemetoder og teoretiske ståsted (Thagaard, 2013, s. 202-203).

I henhold til mitt prosjekt og meg som forsker er det en del momenter som både kan ha vært med å styrke reliabiliteten til mitt prosjekt, men også kan ha vært med og utfordre den. Et av de første momentene er at jeg hadde kjennskap til informantene fra tidligere erfaringer i skolen. På en måte kan dette ha styrket reliabiliteten ved at informantene kjente meg bedre og dermed kunne åpne seg mere under intervjuet. Dermed kan man tenke seg at svarene man fikk kan ha vært noe ærligere enn det svarene hadde vært uten kjennskap. I tillegg kan også informantene ha følt seg tryggere siden jeg var en kjent person for dem. På den andre siden kan det også tenkes at mitt kjennskap kan ha vært med på å påvirke svarene jeg fikk, og hvordan intervjuet utviklet seg. Likevel prøver man som forsker som jeg nevnte tidligere å forholde seg helt objektiv til forskingen og informantene. Til tider kan dette være vanskelig med tanke på den nærheten man kan oppnå (Nilssen, 2012, s. 139).

Et annet aspekt med forskningen min som kan ha påvirket reliabiliteten i positiv retning er at jeg brukte båndopptaker under intervjuene, slik at jeg kunne få med meg alt som ble sagt. Dette bidro på en måte med at jeg sikret påliteligheten, ved at jeg fikk med meg alle uttalelsene som ble sagt og kunne da lese gjennom transkripsjonene mens jeg hørte gjennom intervjuene på nytt, for å eventuell korrigerer feil (Grønmo, 2016, s. 249-250).

Med tanke på begrepet repliserbarhet, som jeg problematiserte tidligere kan det at jeg brukte semistrukturerte intervjuer, som førte til en mer åpen samtale ha påvirket reliabilitet i en kanskje mer negativ retning. Av den grunn at det da vil være vanskelig å få helt identiske resultater dersom en annen forsker skulle forske på det samme fenomenet, ved tilsvarende metoder. Men som problematisert tidligere kan dette begrepet være problematisk i kvalitativ forskning.

Validitet ses ofte i sammenheng med tolkning av datamaterialet. Videre handler det om selve gyldigheten på tolkningene man som forsker kommer fram til. Det blir også viktig å se om selve resultatene av undersøkelsen representerer den reelle virkeligheten man har studert, og om de tolkninger man gjør er gyldige i forhold til virkeligheten man har studert. (Thagaard, 2013, s. 204-205). Enklest forklart omhandler validiteten gyldigheten til datamaterialet, og det man forsker på. Et spørsmål man kan stille seg selv er om man faktisk undersøker det man sier man skal undersøke (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Videre har man det som kalles for *intern (indre) validitet* og *ekstern validitet*. Førstnevnte omhandler den graden datamaterialet faktisk samsvarer med forskerens hensikt med forskningsprosjektet. Det er flere spørsmål man kan stille seg selv for å se om validiteten med forskningen er høy. Her er to eksempler: I hvilken grad kartlegger funnene det fenomenet som skal utforskes? Og Gir dataene informasjon som er treffende for det fenomenet som skal undersøkes (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17).

For å vurdere dette i tilknytning til min forskning tenker jeg først og fremst at de informantene og de skolene jeg var på i høy grad var treffende og passende for det fenomenet jeg undersøkte. Jeg var interessert i å finne ut mer av hvordan lærere i skolen jobbet med relasjoner, i sammenheng med læring. Jeg hadde valgt fire forskjellige lærere fra fire forskjellige skoler, som alle hadde lang erfaring i yrket. Med dette mener jeg at det har vært med på å blant annet styrke validiteten og mer bestemt den interne (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). I tillegg hadde jeg også utviklet en intervjuguide, som jeg erfarte fungerte bra i mine semistrukturerte intervjuer. Da jeg ikke gjorde noen endringer på den i løpet av prosessen. Dermed mener jeg at jeg fikk et relevant datamateriale ut ifra transkripsjonene og etter hvert kodene og kjernekategoriene.

Jeg har også gjennom forskningsprosessen fokusert på å være transparent i arbeidet. Dermed har jeg nøye beskrevet de ulike valgene jeg har tatt, med tanke på metode, analyse og videre drøfting. Slik at leseren skal få en klarere oppfatning av hvorfor jeg gjort de valgene jeg har gjort (Thagaard, 2013, s. 202-203). Med dette tenker jeg at det også kan ha vært med å styrke reliabiliteten og validiteten.

5 Analyseprosessen

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for analyseprosessen min. Prosessen med å samle sammen funnene mine har vært en lang og tidkrevende prosess. Kunnskapen og kompetansen jeg sitter igjen med etter denne prosessen er uvurderlig. Det å jobbe systematisk og nøyaktig med et stort datamateriale har som nevnt vært krevende, men på den andre siden også vært givende og spennende. Dette kapitlet vil videre inneholde en nøyaktig beskrivelse av hele prosessen fra intervjuene var gjennomført til kodene og hovedkategoriene var laget.

5.1 Transkribering av intervjuene

Jeg intervjuet til sammen fire forskjellige lærere om deres arbeid med relasjoner i skolen. Intervjuene gjennomførte jeg ved bruk av båndopptaker, for å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt. Varigheten på intervjuene var på omlag 40 minutter til rundt 1 time. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg dem i Word. Jeg transkriberte ved at jeg senket hastigheten på lydopptakene til 50 %, slik at jeg lettere kunne høre hva som ble sagt og videre klare å gjengi det innholdet så korrekt som mulig. Utfordringen med å transkribere er at når jeg transkriberer det intervjuobjektet har sagt, vil det alltid være vanskelig å få innholdet helt korrekt eller tilnærmet likt som det ble sagt i intervjuet. Dette fordi at man først og fremst som forsker allerede kan ha bestemt seg for hva som er det viktigste i intervjuet, og dermed kan vektleggingen av utsagnene i intervjuet gjøres forskjellig (Nilssen, 2012, s. 46). I tillegg vil man under transkriberingen miste tonefall, mimikk og gestikulering, eller det vil være vanskelig å gjengi dette i transkriberingen. Dette siden transkripsjoner som oftest bare fanger det verbale språket og ikke selve konteksten, blikk-kontakten og kroppsspråket under intervjuet (Nilssen, 2012, s. 46).

Transkribering er en prosess som er tidkrevende, der man må regne med å bruke flere timer per intervju. En problemstilling man kan møte på da er om man skal få andre til å transkribere intervjuene, slik at man selv kan bruke tiden på andre ting ved forskningen. I mitt tilfelle valgte jeg å transkribere intervjuene selv. Fordelen er at jeg som forsker da blir enda mer kjent med mitt materiale. Da transkriberingen anses som en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 47). Transkriberingen vil på en måte være det første ordentlige møtet man har med datamaterialet etter endt intervju. Ved lytting av intervjuene vil man fort kunne gjøre seg opp noen tanker om for eksempel: trender, holdninger eller viktige poenger som objektet snakker om, som man videre vil kunne ta med seg i analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 47).

5.2 Gjennomgang av de transkriberte intervjuene, memoer

Etter transkriberingen var gjennomført satt jeg igjen med 4 worddokumenter med et ordomfang på om lag 30000 ord. Arbeidsprosessen videre bestod av å bli enda bedre kjent med materialet før kodeprosessen. Det jeg fant ut som var mest hensiktsmessig for mitt prosjekt var å lese igjennom hvert enkelt av de transkriberte intervjuene flere ganger. Det jeg også gjorde var å lage memoer/ kommentarer i margin ved utsagn jeg syntes var interessante (Thagaard, 2018, s. 154). Grunnen til at jeg gjorde dette var for det første for å bli enda bedre kjent med de transkriberte intervjuene. Det å lese intervjuene flere ganger vil kunne medføre at man gjør seg opp nye tanker og refleksjoner, tanker og refleksjoner som man nødvendigvis ikke så første gangen man leste igjennom intervjuene. Kommentarene/ memoene i margin laget jeg som nevnt tidligere for å markere interessante utsagn, refleksjoner, tanker og ideer. Denne prosessen satte også i gang en større tankeprosess hos meg, der jeg etter hvert så ting i en større sammenheng.

5.3 Koding og kategorisering av datamaterialet

I den kvalitative analyseprosessen kan koding og kategorisering anses som en svært viktig aktivitet. Man starter først med det som kalles for åpen koding, som for øvrig er nært tilknyttet forskningsmetoden «grounded theory». Etter prosessen med åpen koding er det vanlig å få opp imot flere hundre koder. Det man videre skal gjøre er å finne sammenhenger mellom kodene for så å lage kategorier som fanger essensen av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78).

5.4 Åpen koding

Et viktig moment innenfor åpen koding er å møte materialet med åpne holdninger og et åpent sinn. Det er viktig å se hva datamaterialet kan fortelle deg, og dermed må man prøve å sette forforståelsen mer til side så langt dette lar seg gjøre (Nilssen, 2012, s. 78). Åpen koding kan også ses på som den måten man klassifiserer, identifiserer viktige momenter i materialet sitt (Nilssen, 2012, s. 82). Man ser på det komplekse meningsinnholdet og prøver å sette navn på hva utsagnene kan bety, og for å finne det signifikante (Nilssen, 2012, s. 82).

Som nevnt tidligere er åpen koding inspirert av «grounded theory» utviklet av Glaser og Strauss (1967). Innenfor Grounded theory er hovedideen eller essensen at man skal utvikle nye teoretiske ideer med utgangspunkt i datamaterialet, dette vil tilsi at man har en induktiv tilnærming, i motsetning til en deduktiv tilnærming der vil man være mer fokusert på å teste teorier (Nilssen, 2012, s. 78-79). Jeg syntes at å jobbe induktiv ble mest hensiktsmessig for min

forskning da det var spennende og givende å se hva slags teorier man kunne se ut ifra datamaterialet, i tillegg til at jeg som forsker i mindre grad kunne påvirke forskningen siden jeg ikke hadde noen spesifikke teorier jeg ønsket å teste ut. Innenfor grounded theory er det tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding.

Da jeg startet med den åpne kodingen brukte jeg først og fremst kodeverktøyet Nvivo, som fungerte bra. Programmet bidro til å skape koder og kategorier på en meget strukturert og tydelig måte. I tillegg bidro programmet til å spare en del tid, da det gikk fort å kode. Fordelen var da at jeg kunne lese nøye å kode flere ganger i motsetning til om jeg skulle kodet og kategorisert manuelt eller brukt en annen framgangsmåte. Jeg startet videre må å lese gjennom alle intervjuene i tur og orden. Ved interessante og informative utsagn, leste jeg dem nøye for så å lage koder til dem.

Eksempel: Følgende utsagn fra en av lærerne:

L= Mhm, jeg tenker da at der er gjensidig respekt, og tillit som ligger i bunnen. Ehm for en god relasjon, og at elevene er trygge på læreren sin, at man føler seg sett og likt, og at man tør å ta opp ting med læreren, og føler at det er en person man kan stole på.

Ut ifra dette utsagnet laget jeg kodene: «respekt, tillit, trygghet, anerkjennelse og omsorgsperson.»

Et annet eksempel ser vi i utsagnet:

L3: «Ja der er jo det, og så er det jo også på en måte hva slags ressurser har du i klassen, i forhold til å være den voksne som skal klare å følge opp den her eleven. At ikke den da føler at de voksne dem kjefter og er sur, og jeg får bare kjeft ikke sant når jeg er her. Så blir jo det læringsutbyttet for eleven svært dårlig.»

Fra dette utsagnet fikk jeg kodene: ressurser, tilpasset opplæring, profesjonalitet og læring. På tilsvarende måte arbeidet jeg meg gjennom de fire transkriberte intervjuene. Dette var en prosess jeg syntes var tung og tidkrevende, men i etterkant ser jeg hvor stor oversikt og kontroll jeg fikk på datamaterialet. I prosessen med åpen koding fikk jeg totalt 87 koder.

5.5 Aksial koding

Etterfulgt av den åpne kodingen måtte jeg videre gruppere disse kodene i temaer, eller kategorier slik at disse skulle bli mer håndterlig. Gjennom aksial koding vil kategorier bli relatert til subkategorier slik at informasjonen utsagnene man står overfor blir mer presise og

fullstendige. I tillegg til at de forklarer det fenomenet man forsker på (Nilssen, 2012, s. 79). Innenfor aksial koding vil det kreve at man som forsker allerede har funnet noen kategorier. Dette vil man ofte allerede finne under den åpne kodingen, da man begynner å danne seg et bilde for hva som går igjen og for hva som kan bli til kategorier. Under arbeidet med den aksiale kodingen kom jeg fram til følgende kategorier: *arbeidsmetoder, klassen, læreren, læring, muligheter, utfordring, relasjoner fokus i skolen/ samfunnet, skole-hjem, og annet.*

5.6 Selektiv koding

Siste steg i analyseprosessen var den selektive kodingen. Innenfor selektiv koding prøver man som forsker å finne det som kalles for kjernekategoriene eller hovedkategoriene. Dette vil si de kategoriene som representerer forskningens hovedtema (Nilssen, 2012, s. 79). I min oppgave hadde jeg følgende problemstilling: *Hvordan jobber lærere med relasjoner i skolen, og hvordan vurderer lærerne betydningen av gode relasjoner i sammenheng med læring?* Kjernekategoriene jeg til slutt fikk etter analyseprosessen var: *læreren, læringsmiljøet, arbeidsmetoder (muligheter og utfordringer) og relasjoners fokus i skolen og samfunnet.* Disse kategoriene mener jeg representerer temaet og problemstillingen til min oppgave. Da kategorien om læreren omhandler en rekke underkategorier og koder om: lærerens rolle, profesjonalitet og skole-hjem-forhold. Kategorien om læringsmiljøet går mer bestemt inn på: klassen, læringsmiljøet og ressurser. I tillegg til koder om læring, mestring og motivasjon. Videre kom jeg fram til at muligheter og utfordringer med relasjonsdannelse kunne være en passende kjernekategori da den enkelt og greit tar for seg en rekke muligheter og utfordringer man kan møte på i dette arbeidet. Til slutt laget jeg kategorien: *relasjoners fokus i skolen og samfunnet.* Dette er en kategori jeg syntes var interessant i den forstand at den tar opp læreres refleksjoner, tanker på relasjoners plass i skolen, om hvor mye tid som brukes, og skolens fokus. I tillegg til temaer om livsmestring, og sosiale medier.

5.7 Tabell/ oversikt over framgangsmåten i analyseprosessen

Sitat:	Memo:	Åpen kode:	Aksial koding:	Selektiv koding Kjernekategori:
L= Jeg tenker da at der er gjensidig respekt og tillit som ligger i bunnen, for en god relasjon. Videre er det viktig at elevene er trygge på læreren sin, at man føler seg sett og likt, og at man tør å ta opp ting med læreren. Det er også viktig at det er en person man kan stole på.	Tillit, respekt og trygghet verdier som kan være med på å skape nærhet med mennesker. Nære relasjoner.	Tillit, respekt, trygghet,	Læreren	Læreren
L4: Unger i dag dem får jo panikk de kan jo ikke det der med å kjede seg. Alt blir jo veldig fort kjedelig for dem.	Sosiale medier, spill og lignede, tenker dette kan påvirke relasjonene, da barn bruker mye tid på dette, og for eksempel er mindre ute og leker enn før.	Relasjoners plass i samfunnet	Livsmestring	Relasjoners fokus i skolen, samfunnet

På tilsvarende vis som illustrert i tabellen over jobbet jeg meg gjennom kodingen. Jeg syntes å jobbe på den måten var strukturert og passende for meg. Jeg syntes også at jeg fikk bedre kontroll over datamaterialet, og lettere kunne se sammenhenger, som jeg nødvendigvis ikke ville ha sett dersom jeg gjorde kodingen på annet vis. Det å jobbe ut ifra utsagnene for så å lage memoer på hva jeg tenker og reflekterer, syntes jeg var givende og interessant, i tillegg syntes jeg sammenhengen mellom memoene og kodene ble tydeligere.

6 Presentasjon av funn, tolkning og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene fra de fire hovedkategoriene: *læreren, læringsmiljøet, arbeidsmetoder (muligheter og utfordringer) og relasjoners fokus i skolen og samfunnet*. Jeg vil knytte relevante utsagn til funnene som presenteres. Videre vil jeg komme med en kort tolkning til hvert av funnene, hensikten med det er å få fram tanker og refleksjoner på hva funnene kan tyde på, slik at det blir lettere å drøfte. I slutten av hver av hovedkategoriene vil en samlet drøfting bli gjort til alle funnene innenfor den aktuelle kategorien. Her vil drøftingen omhandle funnene, relevant teori og egen tolkning. Siden temaet er komplekst syntes jeg det blir mest ryddig å presentere, tolke og drøfte kategoriene hver for seg. Likevel er det viktig å presisere at kategoriene henger sammen.

6.1 Hovedkategori: læreren

Den første hovedkategorien jeg skal presentere er: læreren. Det er for øvrig viktig å påpeke at innenfor hver hovedkategori er det en del underkategorier, og igjen en rekke koder. Med andre ord er det et stort datamateriale som ligger til grunne. Dette medfører at jeg som forsker må velge ut det jeg syntes er viktigst og det som best representerer og svarer på problemstillingen min til mitt forskningsprosjekt. Innenfor hovedkategorien læreren var det i hovedsak skole-hjem, avtaler med elevene og profesjonalitet som kom fram som de viktigste og tydeligste temaene.

6.1.1 Avtaler med elevene

Det jeg også ser er at to av lærerne nevner viktigheten eller effekten av å inngå avtaler med elevene.

L3: (...) Han her læreren er veldig flink i musikk, spiller blant annet gitar. Videre fikk han gjort avtaler med et par av elevene der dem fikk være inne i friminuttet og spille gitar sammen med han. Det ble en kjempepositiv greie for disse guttene som ikke var veldig motivert for en del av de andre tingene på skolen.

L4: Men det er jo ofte at man gjør avtaler med elevene. Jeg har jo hatt elever med store atferdsvansker som har vært veldig utfordrende. Men det er klart når du da jobber hardt med dem, går det seg til og blir lettere og lettere. Men det er jo klart at det er noen elever du må gjøre avtaler med dersom det skjærer seg og dem kjenner at nå bobler det over, da kan det være fint for dem å ha en avtale med læreren sin.

6.1.2 Tolkning

Ut ifra disse to utsagnene kommer det fram fra to av informantene at det å inngå avtaler med elever kan være en hensiktsmessig ting og gjøre i arbeid med relasjoner i skolen. Førstnevnte

nevner at en lærer som var god til å spille gitar hadde avtaler med et par andre gutter der de fikk spille gitar i lag. Dette tenker jeg er et godt eksempel på at man har klar å danne en god relasjon, med at man fokuserer på interesser til elevene. I tillegg er det også viktig for elevene å vite at man kan ha avtaler med lærerne dersom det skulle være behov, som det kommer fram i det siste utsagnet.

6.1.3 Profesjonalitet

Et annet interessant funn som kommer fram er profesjonaliteten til lærerne dette er noe som flere av lærerne jeg intervjuet snakker om. Mer konkret på hvor viktig det er å holde seg profesjonell i lærerrollen, når en møter på utfordrende og vanskelige situasjoner.

L: (...) Fordi det kanskje er noen elever som utfordrer deg med atferd, språk og handlinger, som gjør at man som lærer blir utfordret på å håndtere det. Det kan være veldig krevende og slitsomt, man kan bli veldig frustrert, lei og oppgitt og kanskje være villrådig på hvordan man skal håndtere dette her. Så det er jo noen ganger at man blir satt på prøve, og da er det her vår profesjonalitet som lærer kommer inn. Da man faktisk er forpliktet til å prøve å finne det gode i alle elever. Å finne det som gjør at man forstår denne eleven og har et hjerte for denne eleven. Fordi når elever har utagerende atferd eller har forskjellige typer problematikk, er det som regel en grunn til det. (...)

L3: Det hadde jeg egentlig ikke tenkt over på den måten. Men ja selvfølgelig det er det jo. Vi blir jo påvirket også selv om vi skal være profesjonelle. Når noen blir sint eller oppfører seg på ulike måter og kanskje er frekke mot medelever eller mot oss, blir man til tider lei seg og det skaper jo følelser i oss også.

6.1.4 Tolkning

Viktigheten av vår profesjonalitet som lærer blir fremhevet igjennom disse utsagnene. Det kommer blant annet fram at man ofte kan bli utfordret gjennom atferd, språk og handlinger. Man kan stille spørsmål med seg selv eller være usikker på hvordan tilsvarende utfordringer skal håndteres. Likevel blir det viktig at man som lærer klarer å se det gode i alle elever og at man klarer å opptre profesjonelt og vise varme og kontroll overfor elevene. Yrket kan anses å være emosjonelt og krevende, men likevel tenker jeg at det alltid er viktig å opptre profesjonelt, og om man er villrådig kan det være lurt å søke råd hos andre signifikante personer.

6.1.5 Skole-hjem, relasjoner til foreldrene

En gjenganger ifra datamaterialet mitt var hyppigheten og fokuset på skole-hjem-forhold.

L= Ja, altså det henger jo sammen. Dersom en elev ikke har tillit til læreren sin, og ikke har en god relasjon så vil det også være vanskelig å kunne få en god relasjon til foreldre, visst det ikke er tillit i dette forholdet så henger dette sammen, da vil jo eleven stort sett, ofte kunne omtale læreren negativt hjemme, og foreldre kommer kanskje med en skeptisk følelse i møte skolen eller læreren. Så det henger veldig sammen.

L3: Også vet jeg at mange skoler i hvert fall småskoler har sånne besøksgrupper. Det er jo på en måte, det er jo foreldrene må jo være positiv til det. Derfor tenker jeg det her med lærer-foreldre, eller skole-foreldre. At man på en måte for kommunisert og snakket med foreldrene om verdien av det.

L4: (...) Også det det her, vi bruker jo det her å sende positive SMS. Dersom vi ser at hun har virkelig gjort en super innsats i dag.

L4: Mhm, det bygger jo, er jo også med på å bygge gode relasjoner med skole-hjem. Men også som gjør at dem hjemme sir, i dag fikk jeg en flott hyggelig melding fra... der du har vært så flink, tatt andre med på leken.

6.1.6 Tolkning

Skole-hjem samarbeidet fant jeg ut var en gjenganger ifra datamaterialet mitt. Alle informantene nevnte viktigheten av å ha en god relasjon til foreldrene. Der samarbeid og utvikling for eleven kan bli lettere. At foreldrene, og læreren er på samme side. Det motsatte kan bli vanskelig i lengden, dersom foreldrene har en negativ holdning til læreren. Positive SMS-er blir nevnt som en fin metode på å gi ros til elever når de har vært flinke og i tillegg til å knytte en sterkere relasjon til foreldrene.

6.1.7 Drøfting

I Denne hovedkategorien er det i hovedsak tre funn som kommer tydelig fram som det viktige i forbindelse med læreren. Det er avtaler med elevene, profesjonaliteten og skole-hjem-relasjonen. Med tanke på den profesjonelle læreren kommer det fram i datamaterialet at det til tider kan være situasjoner som er krevende. Man møter på elever som har utfordrende handlinger og atferds, som virkelig setter en lærer på prøve. Til tider kan dette også gå inn på oss da læreryrket kan anses som et emosjonelt yrke.

Dette ser jeg i sammenheng med teori som: Skrøvset, Mausethagen, Slettbak & Søbstad snakker om i forhold til den profesjonelle læreren. Med profesjonaliteten som lærer har man et stort ansvar, både hvordan du takler de overordnede målene fra lovverket og kompetansemålene, men også hvordan du takler ansvaret som lærer (Skrøvset mfl., 2017, s. 15). Kompetansen man

i yrket skal ha er stor man møter andre mennesker og skal sikre deres rettigheter, vekst og utvikling og trivsel. Jeg ser også en kobling til væremåten og den samlede lærerkompetansen som Damsgaard omtaler. Det kommer blant annet fram at væremåten blir essensielt og viktig. (Damsgaard, 2010, s. 43). Damsgaard kommer også inn på forskjellige punkter som utgjør den samlede kompetansen til en lærer: fagkunnskap, didaktisk kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, sosial kompetanse og yrkesetisk kompetanse. (Damsgaard, 2010, s. 46-49).

Ut ifra dette tenker jeg jeg at det er et stort ansvar man har, man driver en profesjon, der det er visse forventninger og krav til utøving. Begrepet den profesjonelle læreren kan virke omfattende og stor. Hverdagen er hektisk og det er mange valg som skal gjøres, både med tanke på planlegging og undervisning, men også med tanke på det sosiale for elevene og trivsel i skolen. Den samlede kompetansen som Damsgaard snakker om tenker jeg selvfølgelig er viktig, det er en sammensatt kompetanse med mange viktige elementer som sammen utgjør helheten. I forhold til mitt prosjekt med vekt på relasjoner i en læringssammenheng, ser jeg særlig viktigheten av den sosiale, yrkesetiske og didaktiske kunnskapen. Dette betyr ikke at jeg fraskriver fagkunnskapen og utviklingskompetansen, men med tanke på relasjoner så vil det sosiale, etiske og didaktiske være viktig. Hvordan forholder man seg til menneskene med tanke på det profesjonsetiske, hvordan legger man til rette for et sosialt og trygt klima og til slutt hvordan formidler man fagkunnskapen.

Viktigheten av skole-hjem-samarbeidet og det å kunne inngå avtaler blir også fremhevet ut ifra datamaterialet mitt. Her kommer det fram at tilliten eleven har til lærerne også kan påvirke hvordan tillit foreldrene har til læreren, og for eksempel hvordan læreren blir omtalt hjemme. Videre fremheves også viktigheten av besøksgrupper og positive SMS som en måte knytte gode relasjoner mellom skole-hjem. Med avtaler kom det fram at det kan være fint for eleven å vite at læreren er der dersom det skjer noe at man har en avtale på at eleven skal si ifra dersom det koker over eller lignede. I tillegg det å for eksempel kunne få spille gitar dersom man er god på det (6.1.1).

Skole-hjem- samarbeidet ser jeg i sammenheng med det Nordahl skriver om temaet. Dette samarbeidet omtales som svært viktig med tanke på å sikre utviklingen til barnet best mulig. I tillegg kan samarbeidet ses på som at man jobber etter et «vi», der man er sammen om det.

Skolen skal også legge til rette for dette samarbeidet og engasjere foreldrene til å ta del i det. Nivåene dialog og drøftinger, og medvirkning og medbestemmelse blir også relevant i dette arbeidet (Nordahl, 2007, s. 26-29).

Med dette tenker jeg at man har en gylden mulighet som lærer til å etablere en godt hjem-skole-samarbeid. Der man får foreldrene med, med i utviklingsprosessen og på samme lag. Dette kan selvfølgelig være vanskelig dersom det oppstår uenigheter og lignede. Men likevel er det et stort potensial å hente i dette samarbeidet. Her kan man sammen med foreldrene lettere legge til rette for at eleven lykkes på det faglige og sosiale. Kanskje er eleven god å spille gitar, og man kan inngå en avtale med læreren at man kan få spille litt gitar dersom man er flink å jobbe på skolen, eller flink å jobbe med det som skal fokuseres på. Dersom man for eksempel har kontinuerlig kontakt med foreldrene og gir tilbakemeldinger og ros dersom eleven har vært flink tenker jeg at dette også kan styrke forholdet. Med tanke på nivåene til Nordahl for foreldrene være med på medvirkning og medbestemmelse (Nordahl, 2007, s. 26-29). Opptrer man vider etter beste evne som den profesjonelle læreren kan også dette samarbeidet bli enklere. Som lærer utvikler man seg hele tiden, dersom det er utfordringer er det viktig og ikke gi opp.

6.2 Hovedkategori: læringsmiljøet

Den neste hovedkategorien jeg skal presentere er kategorien om læringsmiljøet. I likhet med forrige hovedkategori var det også innenfor denne kategorien en rekke interessante og spennende underkategorier, temaer og koder som ble synlige i arbeidet. Mer bestemt kategoriene klassen og læring. Noe som gikk igjen var viktigheten av læringsmiljøet.

L: Nei det tror jeg har veldig mye å si. Jeg tror det henger veldig nøye sammen. Som vi har vært inne på, at både motivasjon for læring, at man aksepterer læreren sine rammer, at man følger med og følger klassens regler på en måte. Hvis man har gode relasjoner og at læringsmiljøet preges av det. Og hvis man skaper en entusiasme for læring og interesse og motivasjon og at det er artig å være på skolen, og artig å jobbe med disse fagene så, styrker det relasjonene.

L2: Igjen så tenker jeg, at jeg har hatt klasser der det har vært dårlig klassemiljø. Og visst det er dårlig relasjoner innad i klassen syntes jeg at læringsmiljøet blir dårlig fordi at de tør ikke, man skal ikke ville vise at man vil lære, og da kan det være vanskelig.

L4: Så sette av tid til å gjøre de tingene, gjøre hyggelige ting. Leke, og spesielt når man starter med en klasse må jo dem bli kjent, og da må man gjøre koselig ting. Kan ikke bare ha fokus på det faglige. Men at man også setter av tid til å gjøre ting som på en måte sammensveiser dem.

6.2.1 Tolkning

Læringsmiljøet med tanke på hvordan det kan påvirke læringen til elevene blir også viktig i relasjonsarbeidet. Det kommer fram ifra utsagnene at relasjoner og læring henger tydelig sammen og viktigheten av å skape et stimulerende og engasjerende læringsmiljø. Der det rett og slett blir gøy å lære, der motivasjonen for læring er på topp. Det motsatte vil medføre at elevene har mindre lyst til å lære. Videre kan man sette av tid i starten av en klasse for å få elevene mer sveiset sammen, og kjent med hverandre. Dette trenger ikke alltid å være rent faglig.

6.2.2 Myk eller hard funksjonalitet

Et interessant funn jeg også fant var at en av lærerne snakket om hvordan klasserommet er innredet, hvordan pultene står osv. Klasserommets utforming, og de mulighetene klasserommets utforming kan ha.

L: Ja muligheter har man jo alltid. Det er jo alltid muligheter på å få en god relasjon. Dette starter jo ofte med første møte tenker jeg. Da man planlegger oppstarten av et år og skal begynne med nye elever. Da tenker man jo ofte igjennom hvordan man kan gjøre starten på en god måte. Både i forhold til klasserommet med tanke på hvordan det er innredet. Hvordan pultene står og hvordan man tenker rundt det.

6.2.3 Tolkning

En av lærerne pratet om viktigheten av utformingen av klasserommet. I starten av hvert år planla læreren hvordan pultene og klasserommet ellers var utformet. Jeg syntes dette var et interessant funn, da utformingen for eksempel kan påvirke mulighetene man har i klasserommet. I tillegg til hvordan disse mulighetene kan påvirke læringen og relasjonene.

6.2.4 Læring

I forhold til mitt forskningsprosjekt så er læringsaspektet viktig, altså hvordan lærerne vurderer betydningen av gode relasjoner i forhold til læring. Læring, mestring og motivasjon kom videre fram som viktige faktorer, i tillegg til å legge til rette for gode relasjoner og et trygt og inkluderende læringsmiljø.

L: Men jeg sier jo ikke det at det ikke lar seg gjøre, selv om en elev kan ha en periode med et negativt forhold, så kan det bygges opp. Det er ikke nødvendigvis satt for alltid, men at dette henger nøye sammen tror jeg. Derfor er dette med relasjoner og relasjonsbygging så sentralt i læreryrket tenker jeg, fordi det er fundamentet for læring og trivsel.

L: Nei det tror jeg har veldig mye å si. Jeg tror det henger veldig nøye sammen. Som vi har vært inne på. At både motivasjon for læring, at man aksepterer læreren sine rammer, at man følger med og følger klassens regler på en måte. Hvis man har gode relasjoner og at læringsmiljøet

preges av det. Og hvis man skaper en entusiasme for læring og interesse og motivasjon og at det er artig å være på skolen, og artig å jobbe med disse fagene så styrker det relasjonene.

L4: Så den tilliten og den gode relasjonen og den tryggheten som man opparbeider, er jo med på å åpne veien mot læring og kunnskapsvervelse. Det at dem skal ta til seg kunnskap.

L4: Ja den har stor betydning, den åpner jo veien for læring. Det er jo nøkkelen til læring og kunnskapsvervelse. At man har en god tillit til dem, føler trygghet og at dem føler dem blir sett og at man bryr seg om dem. Det samspillet som er både mellom elev-elev, og oss lærere, det mellommenneskelige samspillet er jo med på å fremme læring. Sånn at det har stor betydning. Trives dem ikke, og føler dem ikke at man bryr seg om dem, og at dem får den støtten som dem trenger og har behov for. Så er dem ikke heller motiverte for å jobbe og lære. Dem føler seg tryggere og dem tørr å utfolde seg mere når dem har en god relasjon både seg imellom og mellom oss voksne.

6.2.5 Tolkning

Relasjoner i forhold til læringsutbyttet til elevene kommer fram igjennom utsagnene som svært viktig. Det å kjenne eleven og vite hva den enkelte eleven kan trenge for å nå sine mål og kompetanse. I tillegg handler det også om å være bevisst som lærer på at negative forhold, eller læringsmønstre ikke er fastsatte de kan alltid endres på. Dermed blir det også viktig å ikke gi opp, men heller klare å skape den gode relasjonene som klarer å løfte fram eleven og vise eleven fra sin beste side og i tillegg at eleven føler seg trygg og tør å åpne seg dersom det er noe.

6.2.6 Drøfting

Ut ifra hovedkategorien læringsmiljøet er det selve læringsmiljøet, myk og hard funksjonalitet og læring som er de sentrale funnene. Fra datamaterialet kommer det videre fram sentrale funn som at læringsmiljøet kan prege motivasjon og læring for elevene, læreren må legge til rette for et spennende læringsmiljø som muliggjør dette. Dersom miljøet er negativt kan dette smitte over på læringen. I tillegg kan det også være viktig og også gjøre en del koselige ting for å skape et bra miljø. Det kommer også fram at det er muligheter og avgrensinger i klasserommet ut ifra hvordan det er innredet. Funnene i datamaterialet tilsier også at det er en kobling mellom læringsmiljøet og læring. Med tanke på miljøet og hvordan lærerne ser relasjonene i sammenheng med læring, og hvordan lærerne anerkjenner og har tillit til elevene.

Måten lærerne jobber med relasjoner, vil i stor grad kunne være preget av de mulighetene og utfordringene man kan finne i læringsmiljøet, samt den utviklingen elevene kan nå innenfor de forskjellige fagene. Læreren vil kunne påvirke læringsmiljøet i stor grad Berkastet, Dahl & Hansen, 2009 nevner blant annet at lærerne gjennom sine valg og handlinger med tanke på planlegging og gjennomføring av undervisningen kan påvirke det (Bergkastet mfl., 2009, s. 15). Dette kan videre ses i sammenhengen med hvordan fysiske forhold er i klasserommet, med

tanke på utformingen og funksjonaliteten på ressursene i rommet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 282-283). Becher, 2018 kaller disse for hard og myk funksjonalitet Becher (2018, s. 65).

Ut ifra min empiri ser jeg at lærerne er observante på viktigheten av at læringsmiljøet er på topp. De er klare over at negative relasjoner i klassen igjen kan påvirke utbyttet elevene får med tanke på læringen, men også på den andre siden hvordan gode relasjoner kan påvirke og motivere læringen. Det handler om å klare å gjøre læringen interessant og motiverende. Dermed må læringsmiljøet være et kreativt, skapende og spennende sted for elevene å være. Videre tenker jeg at det er interessant at en av lærerne også var observant på hvordan utformingen av klasserommet bør være i løpet av et år. Som nevnt tidligere med de mulighetene og utfordringene man kan ha i et klasserom (Becher, 2018, s. 65). Som lærer tenker jeg at det kan være vanskelig å alltid tenke gjennom dette, da man har begrenset med tid og ressurser. På den andre siden tenker jeg likevel at det er viktig at man etter beste evne tenker gjennom hvordan pultene og tavlen står, hvor lyttekroken er plassert da dette kan påvirke læringen og motivasjonen til elevene. I tillegg tenker jeg også at et ryddig klasserom, som har muligheter for varierte arbeidsformer vil kunne være spennende og motiverende for elevene. Dette påvirkes igjen av hvor strukturert og målrettet læreren er.

Dersom jeg også ser på læringsaspektet i forhold til mitt forskningsspørsmål, hvordan lærerne forstår læring i sammenheng med arbeid med relasjoner i skolen. Kommer det fram klare koblinger ifra empirien min. Tillit til elevene og skape gode relasjoner seg imellom virker som det avgjørende. I tillegg til å være bevisste på at negative utviklingsmønstre ikke er fastsatt. Hva slags type læring som foregår er ikke nødvendigvis det viktigste i forhold til mitt prosjekt. Da som nevnt tidligere i oppgaven at læring er et komplekst begrep med mange ulike forståelser og tolkninger (Imsen, 2014, s. 57-61). Men et fokus på å se sammenhengen er det viktige. Jeg ser også klare sammenhenger i tråd med Vygotsky sitt syn på læring og utvikling i sosiale sammenhenger. Med tanke på en variert og tilpasset undervisning, samt at lærerne er klare på elevens utviklingszone (proksimale utviklingssonen) (Imsen, 2014, s. 192-195). Det at man lærer godt i sosiale sammenhenger underbygger min empiri, med tanke på å skape et inkluderende og motiverende læringsmiljø. En av lærerne snakket om at læringsmiljøet var negativt og igjen motivasjon for læring. Dersom man da som lærer kjenner elevene godt vet deres potensiale, kan nok dette lettere snus om på.

Med dette tenker at det er en rekke muligheter å hente ifra læringsmiljøet, læringsmiljøet kan legge til rette for en utvikling i positiv retning. Er miljøet inkluderende, motiverende og samtidig trivelig og trygt kan dette påvirke læringen i en positiv retning. Det er viktig at elevene føler trivsel og tilhørighet og i tillegg at relasjonene gode på individ nivå, men også på det kollektive. Igjen kan arbeid med dette være vanskelig dersom man for eksempel får utfordringer til å danne et godt læringsmiljø. Som nevnt ovenfor tyder funnene på at det er en kobling mellom læringsmiljøet, relasjonene innad i det og læringsutbyttet. Vygotsky sitt fokus på viktigheten av læring i sosiale settinger og den proksimale utviklingssonen ser jeg også på som viktig. Dermed kan det som et av funnene tilsier være viktig å tenke på de mulighetene og utfordringene et klasserom kan gi (myk og hard funksjonalitet). Kanskje kan utformingen av klasserommet også bidra til å skape et enda bedre læringsmiljø, med at man for eksempel for samarbeidet i større grad, gjort mer sosiale aktiviteter og igjen får dannet gode relasjoner. Når man også blir gode til å samarbeide vil også relasjoner kunne bli lettere å danne. Viktig her er kanskje at man varierer med hvem man samarbeider med.

6.3 Hovedkategori: Arbeidsmetoder, og muligheter og utfordringer

Den neste hovedkategorien omhandler arbeidsmetoder og muligheter og utfordringer med relasjonsarbeid. Ut ifra intervjuene kom det fram av lærerne at det er en rekke muligheter med å jobbe kontinuerlig og målrettet med å skape de gode relasjonene i skolen. Likevel kan det med muligheter også oppstå en del utfordringer.

6.3.1 Muligheter

L: Ja jeg har jo hatt elever som har hatt utfordringer på ulikt vis, og jeg har tilrettelagt for aktiviteter som gjør at den eleven får lov å vise sine styrker, dette har jeg hatt positive erfaringer med. Dette har vært mulig siden jeg har hatt en god relasjon til eleven og blitt kjent og vet styrkene og utfordringene til eleven. Så det er jo utrolig viktig tenker jeg at man kan og hjelper til å gi den eleven en litt annen posisjon i elevgruppen også. At de andre elevene kanskje ser på eleven med litt nytt blikk. En elev som kanskje er litt for seg sjøl. (...)

L2: Vi har for eksempel i første klassen, ikke alle men de fleste prøver man å dra på en tur/overnattingstur i starten. Både for å skape relasjoner mellom lærer og elev, men også elev-elev (elevgruppen). Vi har også et prosjekt som heter VIP. Det er et prosjekt med fokus på psykisk helse. Prosjektet kjører jevnlig i både første og andre klasse. Diskusjonsgrupper hvordan man gjør det. I tillegg til det med relasjoner at man kan komme til en voksen, og hvordan man blir trygg og lignede.

L3: Det er på en måte at man kan prate og kunne ha en god tone, så det er jo egentlig utrolig stort spekter fra det å kunne ha en spøkefull tone til å kunne kjenne litt til hvordan har den her eleven det kanskje hjemme, litt interesser på fritiden også er det kanskje når ting, eller dersom

ting er vanskelig og problematisk at den eleven skal på en måte klare å ha tillit til deg. Jeg tenker at det å bygge opp en sånn positiv bank er utrolig viktig, og at jeg tror egentlig at vi kanskje kan være ende flinkere til å bruke tid.

L4: (...) Men så har du jo dem da som strever og ikke er motivert, men dersom du da har en god relasjon til dem, og du roser og du oppmuntrer. Og sier: «wow, det her fikk du jo så godt til». Og da ser man at, det er ikke for hvem som helst for at dem skal stole på at du faktisk mener det, men når du kjenner dem så godt og har bygget opp en god relasjon til dem.

6.3.2 Tolkning

Med kontinuerlig og målrettet arbeid med relasjoner i skolen kommer det fram ifra utsagnene over at det er en rekke muligheter. Først og fremst handler det om å vise elevene at du bryr deg om dem, gir den anerkjennelse og ros. I tillegg kommer det også fram viktigheten av å kjenne til interesser for elevene og ellers andre forhold med dem eller familien. Videre nevner en av lærerne at de har drevet på med et prosjekt vedrørende fysisk helse i skolen. Der blant annet overnattingsturer i starten av skoleåret blir gjennomført. Dette for å knytte relasjonene bedre i nye klasser. I tillegg blir det viktig at man jobber aktivt med den psykiske helsen gjennom skolehverdagen.

6.3.3 utfordringer

L: Det er alltid utfordringer i relasjoner der mennesker møter. Dermed vil det kunne oppstå ting i en klasse mellom elever, av den grunn at det er spenninger og forskjellige personlighetstyper. Noen som tar større plass en andre i en klasse, noen som kanskje er stille og beskjeden og tar mindre plass. Som lærer er man ansvarlig for å prøve å balansere dette. At alle kommer til ordet, at alle blir sett og at alle blir hørt. Også selvfølgelig er det noen elever som har en bagasje med seg som gjør at det ikke bestandig er så lett å bygge en god relasjon. Fordi det kanskje er noen elever som utfordrer deg med atferd språk og handlinger.

L: (...) Å finne det som gjør at man forstår denne eleven, og har et hjerte for denne eleven er viktig. Fordi når elever har utagerende atferd eller har forskjellige typer problematikk, er det som regel en grunn til det. Da må man som lærer ta ansvar for hele klassen og enkeltelever og prøve å balansere de ulike behovene. Så noen ganger er dette utfordrende. Noen elever har på en måte behov for hjelp og støtte som kanskje skolen ikke klarer å gi på en god nok måte. Der er en utfordring og vite hvor grensen går for en lærer. At man ikke går over i noen form for terapi. Man skal vite hva man gjør. Hva som er ditt ansvar og hva som ikke er ditt ansvar. Der er det ikke alltid så skarpe skiller. Man er som lærer et medmenneske, samtalepartner og en omsorgsperson. I tillegg til å være den faglige biten som er i læreryrket. Men så klart man jobber med mennesker, så man kan på en måte ikke reservere seg mot vanskelige situasjoner.

L2: Det er jo ikke alle elever man får en god relasjon til og det syntes jeg er kjempevanskelig når man prøver, så er det noen elever jeg føler jeg aldri kommer inn på. Jeg vet at det er noe der, det er noe eleven plages med, men jeg kommer ikke inn og det syntes jeg er utfordrende. Og jeg føler kanskje mange ganger at jeg mangler verktøyer for å vite hvordan jeg skal gjøre det. Og bare de siste årene har vi fått veldig mange flere utfordringer i skolen. Det er veldig mange flere elever som har utfordringer. Og det syntes jeg gjør det vanskeligere å skape gode relasjoner, siden jeg mangler den verktøykassen for hvordan man skal takle de situasjonene da.

L4: Utfordringer i relasjonsbygging er ofte knyttet til elever med atferdsvansker og disiplinære problemer. De er ekstra avhengige av relasjoner, og kan være ei utfordring. Der med er det viktig at man som lærer jobber godt med å bygge opp relasjonene, selv om det kan være tidkrevende.

6.3.4 Tolkning

Ved relasjonsbygging kommer det fram i utsagnene at det kan være en rekke utfordringer. Det kan være utfordringer knyttet til atferdsvansker, disiplinære problemer eller andre forhold som man kanskje ikke umiddelbart vet hva er. Med tanke på at det kan være mange utfordringer blir det viktig å klare å se og imøtekomme disse etter beste evne, samt ved å utøve sin profesjonalitet som lærer. Du må alltid klare å se det beste i alle elevene, samt å holde ut og hjelpe eleven, da det alltid er en årsak til atferden som utøves. Men viktig blir det også at man ikke påtar seg ansvar som kanskje ikke nødvendigvis er ditt ansvar, men at man heller spør om råd og veiledning dersom man er i tvil.

6.3.5 Arbeidsmetoder

Innenfor arbeidsmetoder, nevner alle lærerne en rekke forskjellige momenter om aktiviteter tilknyttet relasjonsbygging.

L: Ja jeg gjør mye forskjellig, det ligger gjennom all aktivitet at man tenker hvordan man skal bygge og bevare gode relasjoner til elevene. Jeg tenker at det er viktig med variasjon i undervisningen og at det elevene kan jobbe på ulike måter. Noen ganger bruker man ulike typer gruppearbeid, for at man skal kunne sitte sammen med elevene i mindre grupper. I tillegg kan også musikk og drama brukes. Jeg tenker det er viktig å finne arbeidsmåter som er motiverende for elevene, og som bidrar til trivsel og er med på å bygge gode relasjoner. Til slutt at elevene også er at skolen er en god plass å være.

L4: Altså relasjonsbygging er et kontinuerlig arbeid. Og man må sette av tid til det. Og det handler ikke bare om relasjon mellom elev-lærer. Det er også utrolig viktig for klassemiljøet. At det er gode relasjoner mellom elevene. Og at det er et fint miljø og god stemning. Og da må man legge opp til litt sånn at elevene har mulighet til å bli kjent med hverandre. Både jobbe i parvis, grupper. Vi har noe vi kaller: «Grønn tid» på småtrinnet der det settes av 10-15 min på slutten av timen, der dem kan gjøre ulike aktiviteter: spille spill, tegne, male, og andre hyggelige aktiviteter. Og da har vi et veldig stort fokus på at ingen skal være alene. Alle skal sørge for at alle har noen å være med. Da må man poengtere. «Har du tatt ansvar for alle nå. Har alle noen? No må dere se dere rundt, er det noen dere må tenke på nå»? Så man må sette av tid til det.

6.3.6 Tolkning

Her kommer det fram viktigheten av å tenke at gjennom all aktivitet man gjør, så bør fokuset på å bevare relasjonene også være tilstede. Variasjon i undervisningen blir også fremhevet som viktig. Samarbeidsoppgaver i mindre grupper, dramatisering og musikk kan være gode aktiviteter. Arbeid med relasjoner er et kontinuerlig arbeid så å finne de aktivitetene som bidrar til gode relasjoner og igjen fremmer trivsel og læring. Det kan også være viktig å fokusere på

at alle har noen å være med. At man lærere elevene å ta ansvar, slik at man modellerer viktigheten av å danne gode relasjoner seg imellom.

6.3.7 Drøfting

Kjernen innenfor denne kategorien består av arbeidsmetoder, muligheter og utfordringer med relasjonsarbeid. Funnene tilsier at det er flere hensiktsmessige arbeidsmetoder å benytte seg av. Viktigheten ligger på det å variere undervisningen, for eksempel ha gruppearbeid, dramatisering eller musikk. I tillegg vil det også være viktig å fokusere på elementer innenfor sosialkompetanse som for eksempel utestenging: har alle noen å være sammen med? I hovedsak tilsier også funnene viktigheten av å implementere et fokus på relasjoner i de arbeidsmetoder man benytter. Arbeidsmetodene medfører naturligvis også med seg en del muligheter og utfordringer. Mulighetene omhandler at man kan tilpasse, bli kjent med eleven og la elever som har utfordringer få vise sine styrker, i tillegg til å vise at man er interessert i eleven og roser og oppmuntrer når det trengs. Mulighetene kan også være det å jobbe målrettet mot den psykiske helsen, for eksempel dra på overnattingsturer og bli bedre kjent, og videre også bygge opp en mest mulig positiv bank. Utfordringene er også tilstede, når forskjellige mennesker vil det naturlig kunne oppstå spenninger mellom de forskjellige personlighetstypene, noen tar større plass enn andre. Videre har man også med seg ulik bagasje inn i skolen. Utfordringen kan videre være tilknyttet atferdsvansker eller disiplinære problemer, eller at man ikke vet tilstrekkelig hvordan man skal håndtere de ulike situasjonene. Man må også vite hvordan man skal håndtere de ulike behovene. Som lærer blir man en samtalepartner, omsorgsperson og en klasseleder så det er stort ansvar. Man må også vite hvor grensene går og kunne spørre om hjelp dersom man står fast.

Ut ifra empirien min kom det fram en rekke muligheter, men også utfordringer med arbeid med relasjoner i skolen. Mulighetene er mange men blant annet et målrettet fokus med å se eleven, anerkjenne den vise at du er der for den, vise at du er en signifikant omsorgsperson som eleven kan stole på. Det handler også mye om å ikke gi opp for tidlig, du må kjenne til styrkene og utfordringene til elevene, for lettere å klare å tilpasse undervisningen. Dette underbygges også av at en av lærerne snakker om viktigheten av å kjenne til hvordan forhold er i hjemmet.

Tilknytningsteorien omtaler en del viktige elementer som jeg ser sammenheng med i arbeid med relasjoner. Tilknytning ses i første omgang på som sterke emosjonelle bånd mellom personer (Drugli, 2012, s. 21). Videre kommer det også fram betydningen sosiale relasjoner har

får menneskers helse, av den grunn at det kan påvirke det adferdsmessige, emosjonelle og kognitive (Drugli, 2012, s. 21). Dermed tenker jeg at mulighetene for god læring, god trivsel og ellers god psykisk helse kan påvirkes i stor grad av tilknytningen man klarer å etablere med elevene. Dersom du da har en vennlig tone og viser at du bryr deg, og viser varme. Innenfor tilknytningsteorien finnes det også ulike tilknytningsmønstre. Det som man kan tenke som den mest positive er den trygge tilknytningen. Da barnet stoler på sin tilknytningsperson og føler seg trygg. Det er både rom for nærhet og distanse innenfor denne tilknytningen (Drugli, 2012, s. 23). I motsetning til en mer utrygg tilknytning der omsorgspersonene er mer fraværende eller uforutsigbar (Drugli, 2012, s. 23-25). Igjen kan det være vanskelig å få til den gode tilknytningen dersom man opplever utfordringer. For eksempel utfordringer tilknyttet disiplinære vansker eller atferdsvansker som noen lærere var inne på. I tillegg er det ofte spenninger mellom mennesker når flere mennesker møtes som igjen kan påvirke relasjonene.

Det er her de relasjonelle kompetansen til læreren kommer inn. Jan Spurkeland omtaler viktigheten av dette. Pedagogen må klare å bruke de relasjonelle ferdighetene, holdningene i formidlingen og kontakten (Spurkeland, 2011, s. 36). Relasjonskompetansen er videre det avgjørende for individets mestring og læringsutbytte. I tillegg til hvordan man inngår relasjoner med andre mennesker, hvordan man fungerer i læringsmiljøet og ellers trives i livet. Ut ifra mulighetene og utfordringene jeg har vært inne på tror jeg det er viktig som lærer å tenke at muligheter kan bli utfordringer og utfordringer også kan bli muligheter. Relasjonsarbeid er et kontinuerlig arbeid, det er ikke gjort over natten. Å jobbe målrettet og strukturert kan være alfa omega, selv om det tider selvfølgelig kan være krevende og vanskelig å klare å ha en like god relasjon til alle, eller å klare å snu en negativ relasjon over til en positiv.

Et verktøy eller metode å jobbe ut ifra som jeg ser godt passer inn i det kontinuerlige arbeidet med relasjoner er radarhjulet utviklet av Spurkeland. Relasjonskompetansen ses i denne sammenhengen på som en sammensetning av ferdigheter, evner og holdninger, som illustreres i modellen (Spurkeland, 2011, s. 66). Flere av punktene ifra hjulet ser jeg også underbygger empirien min, der flere av lærerne nevner viktigheten av arbeid ut ifra blant annet punktene om: *menneskeorientering, relasjonsbygging og tillit*. For øvrig ser jeg også at dette hjulet eller de punktene som inngår i det kan være gode momenter å arbeide med i nettopp arbeid med relasjoner i skolen. Kanskje spør man seg selv som nyutdannet eller en lærer med god erfaring, er det andre måter å jobbe med relasjoner jeg kan prøve ut som jeg ikke har tenkt på? Det er

selvfølgelig ingen fasit på at alle disse punktene må være oppfylt får å klare å skape gode relasjoner, men kan som nevnt være et hensiktsmessig verktøy/ modell å bruke.

Avslutningsvis blir det også viktig å være observant på hvilke relasjoner man har etablert mellom læreren og eleven. Har man positive eller negative relasjoner som Drugli omtaler. Med de positive vil man som nevnt tidligere ha et godt forhold, med gjensidig respekt, åpenhet og forventinger til hverandre (Drugli, 2012, s. 48). Negative relasjoner vil i større grad innebære: et ønske om minimal kontakt, negative holdninger til hverandre og ellers et høyt konfliktnivå (Drugli, 2012, s. 57-59). Igjen er relasjoner et komplekst tema der en rekke momenter henger sammen. En fordel vil være å kartlegge å se hva slags relasjoner man tenker man har med elevene. Er det noen relasjoner som kan oppfattes negative, og hvorfor? Er relasjonen negativ blir det igjen viktig det jeg har nevnt tidligere å ikke gi opp, bruke ulike verktøy og måter å nå fram til elevene.

6.4 Hovedkategori Relasjoner fokus i skolen og samfunnet

Den siste hovedkategorien jeg skal presentere er kategorien om hvordan lære vurderer relasjoners plass/ viktighet i samfunnet og skolen, her kommer også begrepet livsmestring frem. Dette er ikke nødvendigvis det mest essensielle for min oppgave, men jeg ser likevel nytteverdien med å ta med denne kategorien, da fokuset kan påvirke hvordan man jobber med relasjoner.

L: Jeg tror nok det er ganske høyt oppe de fleste plasser. Fordi det her med sosial kompetanse var det ganske stort fokus på. Og at det er en egen plan for det på mange skoler. Hvordan man jobber med det og, og at det er satt av tid, og er integrert i del av undervisning og planlegging. I tillegg at det er noen mål som er viktig å jobbe med på linje med faglige mål, som for eksempel sosiale mål for elevene.

L4: Ja altså vi er veldig opptatt av at det bygges relasjoner. Og at folk har fokus på det. Vi jobber mye med god klasseledelse og «den gode timen». Og det her er jo en hovedvekt på det her med å bygge relasjoner. For det er det som ligger i bunnen. Så det har vi jobbet mye med og hatt oppe med jevne mellomrom.

L3: Jeg syntes det virker som at det kommet litt mer på bane, ikke det at det ikke har vært det. Men nå med den nye læreplanen, ser man det mer i ungdomskolen, Vgs. Selv om det kanskje ikke akkurat står relasjoner, men det her med psykisk helse og livsmestring.

L4: Jeg tror vi har vært litt i en sånn negativ retning. Det er litt mye, det er litt lite tid som settes av til ungene. Ute i samfunnet i dag er det mange foreldre som skal realisere seg selv, skal på trening, skal sitte med mobilen, oppdatere bloggen sin, skal sjekke facebook, osv. Og veldig mange unger sitter framfor pc-en og datamaskinen og ipaddene sine. Det er lite tid til samtaler. Og vi merker jo endringer i skolen på atferd. På at det har eskalert. Sånn at det snakkes mye om betydningen om hvor viktig det er. At man følger opp ungene sine og bruker tid på ungene sine.

Men jeg er ikke helt sikker på at vi er på rett vei med dette her. Tror det brukes mye tid på andre ting.

6.4.1 Tolkning

Relasjoners plass i skolen kommer fram som at det selvfølgelig er tilstede og at det jobbes strukturert og målrettet med dette på skolene. Noen jobber med sosial kompetanse, der man også går inn på temaer som: vennskap, empati og inkludering. Jeg syntes det er bra at det er et klart fokus på dette på skolene. Det kommer også fram et eksempel om: «den gode timen» som er en slags felles struktur på hvordan undervisning skal gjennomføres med den samme strukturen for oppstart og avslutning blant annet. Ut ifra intervjuene syntes jeg det virket som at fokuset var tilstede på de skolene informantene arbeidet på, men skulle gjerne ha hørt enda flere utsagn om hvordan skolene jobbet med dette. Det kommer også fram noen tanker om temaet livsmestring og relasjoners plass i samfunnet.

6.4.2 Drøfting

Funnene i denne kategorien omhandler relasjoners fokus i skolen og samfunnet, der livsmestring også blir nevnt. Det kommer fram at det jobbes med i skolen i to av utsagnene, blant annet med sosial kompetanse og, den gode timen. Livsmestring trekkes videre inn i en sammenheng med tanke på ungdommers psykiske helse i samfunnet. Til slutt kommer det også fram ifra datamaterialet et utsagn rettet mot samfunnsperspektivet, der selvhevdelse for foreldre trekkes fram som en mulig negativ faktor for barns utvikling.

Fokuset med tanke på relasjoner i skolen og samfunnet tenker jeg er viktig. Det er viktig at et slikt fokus er til stede i først og fremst skolen, men også samfunnet generelt. Med tanke på det som ny overordnet del av læreplanverket omtaler som folkehelse og livsmestring. Der kompetansen på god fysisk og psykisk helse skal heves. Slik at dagens barn skal klare å mestre livet bedre å takle oppturer og nedturer (kunnskapsdepartementet, 2017). Hensikten med å ta denne kategorien med i mitt forskningsprosjekt er for å prøve å løfte fokuset vi bør ha på dette temaet. Da det vil bli et større fokus på det i nye læreplanen i tillegg til at dette er et viktig tema, da det kan være avgjørende for morgendagens framtid.

7 Avslutning og svar på forskningsspørsmålet

I dette forskningsprosjektet har jeg benyttet en hermeneutisk tilnærming til å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt. Jeg har brukt kvalitative intervjuer som metode og mer bestemt semistrukturerte. Analyseprosessen har vært preget av åpen, aksial og selektiv koding, inspirert av grounded theory. Hensikten med forskningen har vært å få større kunnskap om temaet i tillegg til å bli mer bevisst på hvordan man jobber med relasjoner i skolen i sammenheng med læring. I tillegg har også en drivkraft vært å løfte fokuset på relasjoner i dagens samfunn med tanke på den psykiske helsen. Forskningsspørsmålet mitt har vært:

Hvordan jobber lærere med relasjoner i skolen, og hvordan vurderer lærerne betydningen av gode relasjoner i sammenheng med læring?

Gjennom prosessen med presentasjon, tolkning og drøfting av funnene innenfor hovedkategoriene: læreren, læringsmiljøet, arbeidsmetoder (muligheter og utfordringer) og relasjoners fokus i skolen og samfunnet, har jeg funnet ut en rekke spennende og viktige momenter. Jeg hadde ikke sett for meg på forhånd at arbeid med relasjoner i skolen i sammenheng med læring var så stort og komplekst som jeg nå har erfart og lært. Jeg oppdaget også at kjernekategoriene hang godt sammen. Hvordan man som lærer jobber med relasjonene og takler yrket, henger mye sammen med hvordan man som lærer takler profesjonen og videre om man klarer å opptre profesjonelt og ivareta det profesjonsetiske. I tillegg har man også den samlede lærerkompetansen der væremåten og menneskelige forhold er viktig. Et godt skole-hjem- samarbeid kommer videre fram som en viktig faktor i relasjonsarbeidet. Et slikt forhold kan ivareta, tilpasse og sikre elevens læring og trivsel. Avtaler kan også gjøres, for å styrke elevens sider og igjen tilpasse elevens behov.

Faktoren læringsmiljø og mulighetene og begrensingene i det er også viktig. Et åpent læringsmiljø med fokus på inkludering, tilpasning og variasjon vil være hensiktsmessig. I tillegg bør man fokusere på de gode relasjonene både på individ nivå, og det kollektive. Læring i sosiale settinger vil også være hensiktsmessig som Vygotsky poengterer. I tillegg vil man i læring med andre kunne nå et høyere nivå enn man hadde nådd alene i henhold til den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014, s. 192). Innenfor hovedkategorien arbeidsmetoder fant jeg ut at det var viktig med variasjon i undervisningen. Drama, musikk og ellers sosiale aktiviteter ble fremhevet, da disse kan fremme et fokus på å skape gode relasjoner i klassen.

Muligheter og utfordringer tilknyttet dette vil naturligvis forekomme, da det er et komplekst arbeid som nevnt tidligere. Viktigheten her blir å forholde seg positiv og tenke at utfordringer alltid kan snus til det motsatte. Mulighetene er mange og det å jobbe tett på elevene, anerkjenne, rose og ellers skape et tillitsforhold vil være viktig i relasjonsdanningen. Dette er også bra for eleven med tanke på tilknytning til signifikante omsorgspersoner. Videre kan det også være avgjørende for utvikling og trivsel. I møte med utfordringer kan relasjonskompetansen og radarhjulet som Spurkeland omtaler, være gode verktøy å bruke i arbeidet med å møte dem på best mulig måte (Spurkeland, 2011, s. 66). Til slutt synes jeg det er viktig å ha et fokus på relasjoner i skolen og samfunnet. Hvor mye jobbes det med og hvor viktig er det egentlig? Det kommer fram at det er et fokus på skolene, men det kunne kanskje vært tydeligere i noen av utsagnene.

Livsmestring noe som man må ta på alvor med tanke på den psykiske helsen. Et fokus på sosiale medier og selvhevdelse er noe dagens barn ofte vil kunne møte på. Det vil da være viktig å ha verktøyene for å takle medgang og motgang. Med tanke på livsmestring blir det interessant å se hvordan den nye læreplanen omhandler dette. Der mestring av eget liv blir det essensielle, som man blant annet ser i 2.5.1 om livsmestring (kunnskapsdepartementet, 2017).

Helt til slutt ser jeg at jeg som forsker har fått en bred forståelse og dypere innsikt i et viktig tema i skolen. Jeg ser også at arbeid med relasjoner i skolen i sammenheng med læring er komplekst og inneholder mange forskjellige momenter. Relasjoner er noe som er essensielt, stort og nødvendig for de fleste forhold i livet. Dermed håper jeg at fokuset fremover i skolen blir å jobbe enda bedre med dette i sammenheng med den psykiske helsen og livsmestring. Det er viktig å tenke på at arbeid med relasjoner er et kontinuerlig arbeid, det er ikke gjort over natten.

Referanseliste

- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarten? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 57-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø : faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017, 10. mars). Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/se-eleven-innenfra-trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moreno, R. (2010). *Educational psychology*. Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- NESH. (2016 27. april). Hensyn til personer (5-18). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

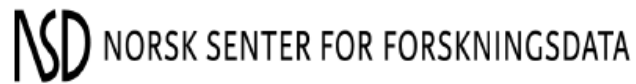
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringen. (2019). *Elever med god relasjon til læreren får bedre skoleresultater og bedre psykisk helse*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/elever-med-god-relasjon-til-lareren-far-bedre-skoleresultater-og-bedre-psykisk-helse/id2630084/?utm_source=www.regjeringen.no&utm_medium=epost&utm_campaign=nyhetsvarsel%2022.02.2019&utm_content=Familie%20og%20barn%2C%20Utdanning%20og%20Aktuelt%20fra%20Kunnskapsdepartementet&fbclid=IwAR1ts_JWRyb9oh0MQqP-15VbvCSHWupVeEzpeHCKIy5RhGb7f0SK-JasQDc
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories : an educational perspective* (6th ed., new international ed. utg. Pearson custom library). Harlow: Pearson.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., Slettbakk, Å. & Søbstad, R. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid : perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 1. november). Hva er hjem-skole- samarbeid? Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/oversikt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 18. mars). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 24. juni). Lærer-elev-relasjonen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/?fbclid=IwAR12VrxA2uXya-iKNy4HyDhb2pZg22hfTCAEt7Pe0JBb6cNnkQzNAfgD4DQ>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c, 27. juni). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (Red.). (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 Kvittering fra NSD

5.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Relasjonskompetanse

Referansenummer

190251

Registrert

21.12.2018 av Eskil Jørgensen - ejo110@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

Eskil Jørgensen, ejo110@post.uit.no, tlf: 95008695

Prosjektperiode

01.01.2019 - 15.05.2019

Status

30.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

30.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c10d9e6-98ef-4c8a-b795-dd951338ef56>

1/2

5.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

svar for endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Relasjoner i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på relasjoner i skolen og hva de har å bety for læring for elever.

Formål

Formålet med prosjektet er å gå i dybden på hvilke faktorer lærere tenker er avgjørende for å inngå gode relasjoner i skolen. Videre vil formålet være å se i hvilken grad dette påvirker læringen til elever i skolen. Dette skal til slutt munne ut i en master på omlag 16000 ord, som inngår i lærerutdanninga ved UIT. Mitt forskningsspørsmål er:

Hvordan jobber lærere med relasjoner i skolen, og hvordan vurderer lærerne betydningen av gode relasjoner i sammenheng med læring?

Hvordan forstår lærerne begrepet en god relasjon med elever i skolen, og hvordan vurderer lærerne betydningen av gode relasjoner i sammenheng med læring?

Hvordan vurderer lærerne betydningen av gode relasjoner i skolen, og hvordan vurderer dem betydningen av gode relasjoner i sammenheng med læring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Lisbet Rønningsbakk, førstelektor pedagogikk ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT, i tillegg til student Eskil Jørgensen, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket i den forstand at det er et eksemplarisk utvalg, der du er trukket ut fordi jeg mener du har de kunnskapene og kriteriene jeg er ute etter i prosjektet mitt, da du tidligere har vært min lærer/ praksislærer. Det er i alt fire personer som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg kommer til å gjennomføre et kvalitativt intervju som kommer til å ha en varighet på ca. 1 time. Opplysninger kommer til å noteres ned på papir samt bli tatt opp med lydopptaker, for å lettere kunne transkriberes senere, for å sikre at man får med all data.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være jeg (masterstudent) og veileder som har tilgang til opplysningene. Lydfilene vil bli kodet slik at ingen kan få tilgang til dem. I tillegg er datamaskinen beskyttet med tastlås. Lydfilene vil videre lagres sikkert på en forskningsserver og fjernes fra lydopptakeren. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da datamaterialet vil bli kodet, og informasjonen vil bli omformulert og bearbeidet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes 15.5.2019. Alle personopplysninger vil bli fjernet da.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra (*Institutt for lærerutdanning og pedagogikk*) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

(*Institutt for lærerutdanning og pedagogikk*) ved (veileder) *Lisbet Rønningsbakk*, 77660411)

lisbet.ronningsbakk@uit.no og (student) *Eskil Jørgensen*, 95008695, ejo110@post.uit.no

- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, på epost (personvernombud@uit.no) eller på telefon: 776 46 322.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Lisbet Rønningsbakk

Eskil Jørgensen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Relasjoner i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i (*individuell intervju*)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. 15.5.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide relasjoner:

Hvordan jobber lærere med relasjoner i skolen, og hvordan vurderer lærerne betydningen av gode relasjoner i sammenheng med læring?

Hva legger du i begrepet en god relasjon mellom en lærer og en elev i skolen?

Hvilke muligheter og utfordringer kan man møte på i arbeidet med å skape gode relasjoner i skolen?

Hvordan jobber du med relasjoner i skolen?

- Gjør du bevisste aktiviteter, opplegg o.l. for å spesifikt arbeid med relasjonskapning i skolen? Og hvilke?
- Bruker du mye tid i uken på bevisst å jobbe med relasjoner?
 - i. Hvordan vurderer du viktigheten av relasjoner i skolen, hvor stor plass bør det ha?
- Har skolen generelt fokus på relasjonsarbeid?

Hvilken betydning mener du at en god relasjon har for læring i skolen?

- Eksempler på når en god relasjon har bidratt til god læring/ utvikling
- Eksempler på hvordan dårlige relasjoner har påvirket læringsutbyttet?
- Hvordan synes du fokuset generelt i samfunnet er på relasjoner?

Er det forskjell på elevene når det gjelder hvor lett det er å inngå relasjoner med dem?

Er det noen elever det kan oppleves vanskeligere å inngå relasjoner med?

