

Gunhild Verås Grimstad

## «Det kan gå veldig skeis viss du ikkje har ein god relasjon til eleven og ikkje forstår kva som ligg bak»

Ein kvalitativ studie av korleis ungdomsskulelærarar opplever at arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT kjem til nytte i arbeidskvardagen

Masteroppgåve i rådgiving for barn og ungdom

Rettleiar: Ottar Ness

Medretteiar: Bjørg-Elin Moen

Mai 2021



Gunhild Verås Grimstad

## **«Det kan gå veldig skeis viss du ikkje har ein god relasjon til eleven og ikkje forstår kva som ligg bak»**

Ein kvalitativ studie av korleis ungdomsskulelærarar opplever at arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT kjem til nytte i arbeidskvardagen

Masteroppgåve i rådgiving for barn og ungdom  
Rettleiar: Ottar Ness  
Medretteiar: Bjørg-Elin Moen  
Mai 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Samandrag

Med utgangspunkt i tidlegare forskning er det eit godt dokumentert og velkjent fenomen at relasjonen mellom elev og lærar er ein viktig faktor som påverkar elevane si læring og utvikling. Stiftinga MOT-Norge arbeider forebyggjande med å motverke sosiale utfordringar som mobbing, utanforskap og psykiske vanskar. Målet til stiftinga er å skape eit varmare og tryggare samfunn gjennom å styrke ungdom si robustheit, livsmeistring og mot. Gjennom MOT sitt forsterkingsprogram «Skulen som samfunnsbygger» får tilsette i skulen, og andre viktige vaksne som er tett på ungdom, nyttige verktøy for å anerkjenne elevar og skape eit meir inkluderande klasse miljø. Kjerna i programmet er dei tre relasjonsnormene; 1) «Skap godkjensla», 2) «Vis bakgrunnsforståing» og 3) «Praktiser tøff kjærleik». Normene er systematisert gjennom det autoritative perspektivet, og skal bidra til å utvikle fellesforstått ansvarskjensle, å styrke eit positivt elevsyn i skulepersonalet og å utvikle vaksne sin kommunikasjon og veremåte. Det er ikkje forska tidlegare på korleis lærarar opplever arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT eller deltaking i programmet «Skulen som samfunnsbygger».

Gjennom ein kvalitativ intervjustudie vert følgjande problemstilling undersøkt: «Korleis opplever ungdomsskulelærarar at arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT kjem til nytte i arbeidskvardagen?». Datamaterialet er basert på intervju med fire ungdomsskulelærarar som har erfaring med å jobbe på ein skule som deltek i MOT-programmet «Skulen som samfunnsbygger». Ein tematisk analyse av det innsamla datamaterialet resulterte i fire hovudtema:

1. «Oppleving av at relasjonsnormene legg vekt på det viktigaste i lærarrolla»
2. «Bakgrunnsforståing kan gjere at ein kan tilpasse veremåte og undervisning ut frå elevane sine ulike behov»
3. «Å balansere styring og varme for å skape trygge rammer»
4. «Å utvikle felles kultur og språk, slik at alle dreg i same retning»

Resultata vert diskutert i lys av teoretiske omgrep hovudsakleg innanfor økologisk systemteori og sosial-kognitiv læringsteori. I tillegg blir omgrepet mentalisering og relasjons-, sosioemosjonell og kognitiv kompetanse vektlagt, samt tidlegare forskning som er nyttige for studien. Deltakarane i studien opplever relasjonsnormene som nyttige og relevante i arbeidskvardagen, og funna indikerer at arbeidet med relasjonsnormene kan ha bidrege til både styrking av lærarane sin relasjonelle praksis og utvikling av samarbeidsorientert skulekultur. Eg diskuterer difor korleis samarbeidsorientert skulekultur kan utviklast gjennom arbeid med lærarar sin relasjonelle praksis, og korleis relasjonar mellom lærar og elev kan forsterkast ved å også involvere både elevar, føresette og andre sentrale aktørar i arbeidet med relasjonsnormene. Vidare vert lærarrolla diskutert i lys av relasjonsnormene til MOT, og særleg vert koplinga mellom dei tre normene diskutert i samanheng med det autoritative perspektivet.

Det kan sjå ut til at ved å bygge kompetanse på begge sider av relasjonane, inkludert andre viktige vaksne som er tett på ungdommane, kan ein bidra til å styrke relasjonen mellom lærar og elev. Basert på funna vert det difor argumentert for at skular bør arbeide systematisk og kollektivt med å utvikle god relasjonell praksis.



# Abstract

According to previous research it is a well-known and established theory that student's development and learning ability is strongly linked to the student-teacher relationship. The MOT Norway foundation works to prevent social challenges, for example bullying, exclusion and mental health problems. However, the main objective of the foundation is to create a safer and more inclusive society by strengthening youth's robustness, life mastery and courage. Through MOT's supplementary programme «School as a society builder», staff in schools, among other important adults close to the youth, are given useful tools for acknowledging students and creating more inclusive classrooms. The core of the programme is the three relationship norms; 1) «Create a feel-good factor», 2) «Understand people's background» and 3) «Tough love». The norms are systematized through an authoritative perspective to encourage a common understanding of responsibility, creating a positive attitude towards the students, and developing the adult's behaviorism and ability to communicate with the students. There is no previous research on the teacher's perspective or experience working with MOT's relationship norms or participating in the programme «School as a society builder».

Through qualitative interviews the following research question is examined: «How do middle school teachers experience working with MOT's three relationship norms as useful in their day-to-day work?». The data is based on interviews of four middle school teachers with experience working in a school participating in the programme «School as a society builder». A thematic analysis of the collected data resulted in four main topics:

1. «An experience of the relationship norms emphasizing the most important parts of the teacher's role»
2. «An understanding of the individual's background may lead to adapting ways of behaving and teaching to student's different needs»
3. «Finding the balance between structure and affect to create safe boundaries»
4. «Developing common culture and language, making everyone pull in the same direction»

The results are viewed considering theoretical concepts mainly within ecological system theory and social-cognitive learning theory. In addition, the concept of mentalization and relationship-, socioemotional- and cognitive skills and competence has been emphasized, as well as relevant previous research. The participants in the study experienced the relationship norms as useful in their everyday work, and the findings indicates that working with the relationship norms may have contributed to both strengthening the teacher's relational practice and developing a collaborative school culture. I therefore discuss how collaborative school cultures can be developed through working with teachers' relational practice, and how the student-teacher relationship can be strengthened by involving both students, parents and other key contributors in working with the relationship norms as well. Furthermore the role of the teacher is discussed from the view of MOT's relationship norms, in particular the connection between the relationship norms in context of the authoritative perspective.

It may seem that building competency on both sides of the relations, including other important adults close to the youth, can help strengthen the student-teacher relationship. Based on the findings I therefore argue that schools should work systematically and collectively to develop good relational practice.





DEI SAMANHENGANE  
SOM VEKS FRAM NÅR  
MEDVITET FÅR  
INFILTRERE MELLOMROMMA

1

---

<sup>1</sup> Tekst frå kunstinstallasjonen «Samanhengane» ved Høgskulen i Volda, av biletkunstnar Aud Marit Skarrebo Holmen, produksjon 2010.



# Forord

Det er mange gode støttespelarar eg har lyst til å takke no når arbeidet med denne masteroppgåva snart er over.

Først og fremst vil eg takke dei fire ungdomsskulelærarane som sa seg villige til å delta i studien, og som gjennom å dele sine erfaringar og tankar med meg gjorde dette prosjektet mogleg. Det har vore til stor nytte og inspirasjon å fordjupe meg i dei erfaringane og den kunnskapen som dei velvillig har delt.

Eg vil og takke inspirerende forelesarar og gode medstudentar for ei interessant og lærerik tid på masterstudiet. Ei særleg takk går til både tidlegare og noverande kollegaer for støtte og velvilje, til mi næraste familie for stort tolmod og til Gunhild Snipsøyr for korrekturlesing.

Til slutt vil eg rette ei stor takk til mine dyktige rettleiarar Ottar Ness og Bjørg-Elin Moen for alle konstruktive innspel, positiv støtte og tru på prosjektet. Tusen takk til Bjørg-Elin for god hjelp i rekrutteringsprosessen, og ikkje minst for inspirasjon i oppstarten av prosjektet!

Gunhild Verås Grimstad

Mai, 2021



# Innhald

Figurar .....	xiv
1 Innleiing .....	15
1.1 Bakgrunn .....	15
1.2 Formål og problemstilling .....	17
1.3 Oppgåva si oppbygging .....	18
2 Teoretisk rammeverk og tidlegare forskning .....	19
2.1 Lærarrolla og samarbeidsorientert skulekultur .....	19
2.2 Relasjonskompetanse .....	21
2.3 Det autoritative perspektivet og relasjonsnormene til MOT .....	22
2.4 Mentalisering og sosioemosjonell- og kognitiv kompetanse .....	23
2.5 Ungdomstid, «tenåringshjernen» og det nye læringsperspektivet .....	25
2.6 Systemteori – heilskap, relasjonar og kontekst .....	26
2.7 <i>Salutogenese</i> og <i>sence of coherence</i> .....	27
2.8 Meistringsforventning, attribusjon og tankesett .....	28
2.9 Aktørskap .....	29
2.10 Tidlegare forskning .....	29
3 Metodologi .....	32
3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk vitskapsteoretisk ståstad .....	32
3.2 Kvalitativ metode .....	33
3.3 Datainnsamling: Kvalitative intervju .....	33
3.4 Rekruttering og utval .....	34
3.5 Utvikling av intervjuguide .....	34
3.6 Gjennomføring av intervju .....	35
3.7 Transkripsjon .....	36
3.8 Analyse av datamaterialet .....	37
3.9 Forskarrolla og eiga forforståing .....	38
3.10 Forskingsetiske omsyn .....	40
3.10.1 Informert og fritt samtykke .....	40
3.10.2 Konfidensialitet og anonymitet .....	40
3.10.3 Etske refleksjonar .....	41
3.11 Kvaliteten på studien .....	41
3.11.1 Pålitelegheit .....	41
3.11.2 Gyldigheit .....	41
3.11.3 Overføringsverdi .....	42
4 Presentasjon av funn .....	43

4.1	Oppleving av at relasjonsnormene legg vekt på det viktigaste i lærarrolla .....	43
4.2	Bakgrunnsforståing kan gjere at ein kan tilpasse veremåte og undervisning ut frå elevane sine ulike behov .....	46
4.3	Å balansere styring og varme for å skape trygge rammer .....	49
4.4	Å utvikle felles kultur og språk, slik at alle dreg i same retning .....	50
4.5	Oppsummering av funn .....	54
5	Diskusjon .....	56
5.1	Å utvikle skulekultur gjennom relasjonsarbeid .....	56
5.1.1	Utvikling av felles språk .....	56
5.1.2	Auka relasjonskompetanse og kollektiv meistringstru .....	57
5.1.3	Rektor si rolle i utvikling av skulekultur .....	58
5.2	Lærarrolla i lys av dei tre relasjonsnormene .....	59
5.2.1	Relasjonsnormene legg vekt på det viktigaste i lærarrolla .....	59
5.2.2	Betydninga av å nytte bakgrunnsforståing til å bygge relasjonar .....	61
5.2.3	Å balansere styring og varme for å skape trygge rammer .....	64
5.3	Implikasjonar for praksis og vidare forskning .....	66
6	Avslutning .....	68
6.1	Oppsummering .....	68
6.2	Styrkar og avgrensingar i studien .....	69
6.3	Avsluttande refleksjonar .....	70
	Referansar .....	71
	VEDLEGG .....	75

## Figurar

Figur 2.1: Det autoritative perspektivet og dei tre relasjonsnormene .....	23
Figur 2.2: Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell .....	26
Figur 5.1: Lærarrolla og relasjonsnormene .....	66

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn

Læreplanverket for kunnskapsløftet, LK20, som i mange samanhengar vert omtala som fagfornyninga, skal bidra til eit verdiløft for norsk skule. Overordna del gjer greie for det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i heile grunnopplæringa, og eit av prinsippa for skulen sin praksis er at skulen skal utvikle inkluderande og trygge læringsmiljø som vert utvikla og haldne ved lag av tydelege og omsorgsfulle vaksne, i samarbeid med elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærarane har ei av dei viktigaste oppgåvene i samfunnet der dei i stor grad er med på å forme samfunnet og framtida gjennom si rolle i å bidra til å utvikle unge menneske. Skulen har eit breidt mandat og i skulen der samlast alle. Dette gjer skulen til ein særskild viktig arena for å påverke og å utvikle barn og unge og difor til ein sentral samfunnsaktør (Befring & Moen, 2017).

Opplæringslova (9. juni 2017) kap. 9a slår fast at elevar har ein individuell rett til eit trygt og godt skulemiljø og at skulen har plikt til å jobbe systematisk for å fremme helsa, miljøet, læringa og tryggleiken til elevane. Trass i at skulen skal representere tryggleik og stabilitet for den enkelte elev veit vi at ein del elevar ikkje lukkast særleg godt i skulen sitt faglege og sosiale fellesskap. Utanforskap kan få store konsekvensar for den einskilde, men og for samfunnet generelt. Skulen og læraren har difor ei omfattende rolle i unge sine liv, og det å lukkast eller mislukkast på denne arenaen vil ha langsiktige og store konsekvensar (Befring & Moen, 2010).

Det skjer mykje bra i norsk skule, men analysen av elevundersøkinga frå 2019 og utdanningsdirektoratet sine brukarundersøkingar (Wendelborg et al., 2020) viser små tendensar til dalande motivasjon, trivsel og meistring. I tillegg viser analysen ein større negativ tendens i ungdom si oppleving av eigen livssituasjon som vert sett i samheng med trivsel på skulen. Vidare vert det i analysen synt til at lokalsamfunnet, ulike sosio-økonomiske tilhøve i heimen og i kor stor grad skulane aktivt forhold seg til elevane sin livssituasjon utanfor skulen, spelar ei vesentleg rolle for elevane sitt læringsmiljø (Wendelborg et al., 2020). For elevar som fell utanfor på fritida og har det vanskeleg heime er skulen ein særleg viktig arena for samkjensle og oppleving av meistring, og desse borna er difor ekstra avhengige av å møte tilsette i skulen med høg relasjonell bevisstheit og modning (Brandtzæg et al., 2016). Ifølge Nordahl et al. (2003) er gode relasjonar mellom elevane og mellom lærarar og elevar ein føresetnad for god klasseleiing, positivt fagleg utbytte for elevane og effektiv forebygging og meistring av problemåtferd i klasserommet. Elev-lærarrelasjonen er unik; det er ein av få viktige relasjonar utanom næraste familie som barn og ungdom ikkje kan velge vekk (Fallmyr, 2020).

For å bygge trygge og gode skulemiljø må ein difor jobbe systematisk og forebyggjande på både system og individnivå, og eg ønsker difor å belyse sentrale aspekt i det å forebygge og å legge til rette for eit trygt og godt skulemiljø gjennom det å bygge trygge og gode relasjonar mellom lærar og elev. Min personlege veg inn i tematikken er at etter fleire års erfaring som både lærar og rådgivar i ungdomsskulen er eg særleg oppteken av at alle som arbeider med barn og ungdom skal evne å bygge gode relasjonar og bidra til

å skape inkluderande kulturar der ungdom blir sett og opplever anerkjenning og meistring. Elevane har rett til både utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving, og for at rådgivinga skal bli best mogleg skal skulen arbeide systematisk og planmessig og ha eit heilskapleg perspektiv på eleven (Forskrift til opplæringslova, 2006). Eg tek difor utgangspunkt i at rådgivinga er heile skulen sitt ansvar, med vektlegging av at positive interaksjonar og relasjonar mellom lærar og elev kan bidra til å gi elevane ei best mogleg sosialpedagogisk rådgiving. Sosialpedagogisk rådgiving skal ifølge Forskrift til opplæringslova (2006) bidra til at den enkelte elev finn seg til rette i opplæringa og i sosiale tilhøve på skulen. Vidare tek eg utgangspunkt i at å utvikle god relasjonell praksis ikkje berre skal vere kvar enkelt lærar sitt ansvar, men at det må leggjast til rette for at lærarar får utvikla sin relasjonelle praksis i profesjonsfaglege fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Stiftinga MOT-Norge (1997), som vert omtala som MOT vidare i denne oppgåva, arbeider for å skape eit tryggare samfunn gjennom å styrke ungdom si robustheit, bevisstheit og mot, og vektlegg både individet og systemet. I arbeid med å jobbe systematisk og forebyggjande på både system- og individnivå har eg sjølv ulike erfaringar som mellom anna har vore knytt til MOT-arbeid på min tidlegare arbeidsplass. Gjennom dette arbeidet opplevde eg å få styrkt mitt relasjonelle medvit, og desse erfaringane har gjort meg nysgjerrig på korleis andre lærarar opplever det å jobbe på ein skule som satsar på MOT. Ifølge MOT er det 286 skular i Noreg som så langt har bidrege til at 70 934 ungdommar har møtt MOT i skulekvardagen, medan det på verdsbasis gjeld 134 711 ungdommar, ifølge MOT-Foundation (2020). Ifølge MOT er både Utdanningsdirektoratet, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Helsedirektoratet og Kompetansesenter for kriminalitetsforebygging statlege støttespelarar og bidragsytarar til MOT.

MOT er kanskje mest kjend for grunnprogrammet «Robust ungdom», som er direkte retta mot ungdom gjennom faste og regelmessige økter i klasserommet både i ungdomsskular og vidaregåande opplæring. Gjennom forsterkingsprogrammet «Skulen som samfunnsbygger» får tilsette i skulen, og andre viktige vaksne som er tett på ungdom, nyttige verktøy (sjå vedlegg 4) for å skape eit meir inkluderande klasse miljø og eit varmare samfunn. Kjerna i programmet er dei tre relasjonsnormene, som er vesentlege for å sjå unge menneske og å skape kulturar der alle er med. Desse tre relasjonsnormene er: 1) «Skap godkjensla», 2) «Vis bakgrunnsforståing» og 3) «Praktiser tøff kjærleik», og skal ifølge MOT bidra til å utvikle fellesforstått ansvarskjensle, å styrke eit positivt elevsyn i skulepersonalet og å utvikle vaksne sin kommunikasjon og veremåte. I 2014 byrja MOT med utviklinga av forsterkingsprogrammet som kom i gong i 2016. Ved oppstarten av skuleåret 2020/2021 deltok over 130 ungdomsskular i «Skulen som samfunnsbygger» og nytta dei tre relasjonsnormene som ein viktig del av skulen si satsing på utvikling av det profesjonsfaglege fellesskapet (Moen & Moen, 2020). Dette arbeidet vektlegg læraren si rolle ved å bygge fagleg kompetanse kollektivt i heile personalgruppa slik at elevane skal oppleve samsvar mellom skulen sitt verdigrunnlag og skulen sin praksis.

For å sette relasjonsnormene til MOT inn i eit rammeverk og ein større kontekst som viser kompleksiteten i tematikken vert siste avsnitt av overordna del i LK20 sitert (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18):

Det er gjennom det daglege møtet mellom elevar og lærarar at det breie formålet med skulen blir realisert. Lærarar vil i konkrete opplæringssituasjonar oppleve spenningar mellom ulike formål og verdiar. Dei må heile tida gjere krevjande



avvegingar mellom omsynet til den enkelte eleven og omsynet til fellesskapen, mellom å støtte og stille krav, mellom skulekvardagen her og no og arbeidet med å førebu for framtida. Alle elevar er ulike, og kva som er eleven sitt beste, er eit kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må alle som jobbar i skulen, svare på på nytt kvar dag.

Med dette som bakteppe ønsker eg i denne masteroppgåva å utforske lærarrolla og lærar-elev-relasjonen, gjennom lærarar sine perspektiv og erfaringar med deltaking i MOT-programmet «Skulen som samfunnsbygger». Dette vil eg gjere ved å utforske korleis lærarar opplever å delta i arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT, og korleis dei gjer seg nytte av dei tre relasjonsnormene i skulekvardagen. For å forenkle språket vel eg i stor grad å nytte forkortinga SSS i staden for «Skulen som samfunnsbygger» vidare i teksten.

## 1.2 Formål og problemstilling

Dette forskingsprosjektet har som formål å utforske ungdomsskulelærarar sin arbeidskvardag og deira refleksjonar rundt lærarrolla og relasjonell praksis knytt til erfaringar og refleksjonar rundt dei tre relasjonsnormene til MOT. Eg ønsker difor å undersøke følgjande problemstilling:

### **Korleis opplever ungdomsskulelærarar at arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT kjem til nytte i arbeidskvardagen?**

Gjennom å utforske lærarane sine eigne opplevingar ønsker eg å lære av erfaringane til dei som er tettast på dei unge i skulekvardagen. Mange skular bruker tid og ressursar til å nytte ulike program og kampanjer i sitt forebyggjande arbeid. For dei skulane som vurderer eller allereie vel å satse på MOT, for stiftinga MOT og for MOT sine samarbeidspartnarar vil dette prosjektet vere særleg interessant. Eit meir overordna ønske er å sette det relasjonelle aspektet i lærarrolla på agendaen gjennom å utforske god relasjonell praksis. God relasjonell praksis i skulen er viktig både med tanke på forebygging av dårleg psykisk helse, mobbing, utanforskap og skulefråversproblematikk (Hattie, 2009; Krane et al., 2016; Nordenbo et al., 2008), som er viktige tema som dei siste åra har vore mykje diskutert i media og i fagmiljøa rundt ungdom, både innan skule og helse. Kanskje kan dette forskingsprosjektet bidra med innspel i samfunnsdebatten og i utviklinga av synet på både læraren og skulen si rolle som samfunnsbygger og kulturbygger? Idè og MOT-skapar Atle Vårvik (2018, s. 9) beskriv dette på følgjande måte:

Å bygge ungdom starter med å bygge gode kulturer i familier, på skoler og i lokalsamfunn. På samme måte som et såkorn er avhengig av jordsmonnet og solen for å vokse, er kulturen menneskets sol, jordsmonn og veksthus. En god samfunnskultur gjør det lettere å håndtere samfunnsproblemer i morgen som vi ikke vet om i dag. Vi kan alle være både sola og gartneren som får ungdoms robusthet til å vokse.

Samfunnet treng bevisste samfunnsbyggerar. Ved å vektlegge dei delane av læreplanen som av og til kan sjå ut til å forsvinne når elevane sine prestasjonar innanfor faga får alt for stor merksemd, er håpet å vekke nysgjerrigheit og å stimulere til at alle som arbeider med barn og unge vil utvikle seg vidare.

### 1.3 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva er sett saman av seks hovudkapittel. Etter dette første innleiingskapittelet vert det teoretiske rammeverket for studien og tidlegare forskning presentert. Det tredje kapittelet handlar om vitenskapleg tilnærming og forskingsprosessen i sin heilskap, med grunngjeving av val av kvalitativ metode, intervju som datainnsamlingsmetode og tematisk analyse som tilnærming til empirien. Vidare vert empirien presentert i kapittel fire, gjennom sentrale funn i datamaterialet som er tematisert i fire hovudtema. I det femte kapittelet vert dei mest sentrale funna i studien diskutert i lys av utvalt teori og forskning, som leier fram til implikasjonar for praksis og refleksjonar for vidare arbeid. Avslutningskapittelet inneheld ei oppsummering av studien med styrkar og avgrensingar og avsluttande refleksjonar.

## 2 Teoretisk rammeverk og tidlegare forskning

I dette kapitlet vert det teoretiske rammeverket for studien og tidlegare relevant forskning presentert. I staden for å gå grundig inn på nokre utvalde teoriar, vert det presentert fleire sentrale teoretiske omgrep og fenomen som er nyttige for studien. Prosjektet kan plasserast innanfor humanistisk-eksistensiell og kognitiv rådgivingstradisjon med eit sosiokulturelt syn på læring og utvikling, som tek utgangspunkt i at menneske utviklar seg i samspel med miljøet rundt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Humanistisk-eksistensialistisk rådgivingstradisjon vektlegg det at menneske er ekspert på eigne liv og kognitiv rådgivingstradisjon legg vekt på samanhengen mellom kjensler, tankar og åtferd. Min ståstad innan rådgivingsfeltet er viktig for å få fram korleis eg forstår rådgiving i denne konteksten, og følgjande deifinisjon ligg til grunn: «Rådgivning er ikke å gi råd, å manipulere eller å kommandere, men å følge den som søker hjelp gjennom vedkommendes egen vekstprosess slik at han eller hun blir hjulpet til å takle sine egne livsutfordringer (Lassen, 2014, s. 143)». Med dette som utgangspunkt vert det først gjort greie for kva som ligg i lærarrolla og i samarbeidsorientert skulekultur. I lys av eit sosiokulturelt syn på læring vil spesielt omgrep innan økologisk systemteori og sosial-kognitiv læringsteori, samt relasjons-, sosioemosjonell og kognitiv kompetanse bli vektlagt. Vidare blir omgrepet mentalisering og ulike perspektiv som det helsefremmande, det autoritative og det nye læringsperspektivet trekt fram. Til slutt vert relevant forskning presentert.

### 2.1 Lærarrolla og samarbeidsorientert skulekultur

Denne studien tek utgangspunkt i at læraren er ein sentral rettleiar i unge menneske sine liv og at alt som er relasjonelt og som har som mål å skape vekstfremmande prosessar er rettleiing. Tveiten (2013, s. 21) definerer rettleiing som «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersionens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier». Vidare i oppgåva vert omgrepet rettleiing nytta framfor omgrepet rådgiving, med utgangspunkt i den rettleiande lærarrolla som vert omtala slik i overordna del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17): «Ein lærar er ein rollemodell som skal skape tryggleik og rettleie elevane på ferda deira gjennom opplæringa». I St.meld. nr. 11 (2008-2009) vert lærarrolla definert som summen av dei forventningar og krav som vert stilt til utøving av yrket, og ifølge Dahl et al. (2016) har forventningene til lærarrolla blitt fleire, meir mangfaldige og meir komplekse, og i tillegg møter lærarane i dag ei meir variert og mangfaldig elevgruppe. Skau (2017) skriv at læraren si verd alltid vil vere i endring, og at både evna til å vere ein pådrivar for endring og å tilpasse seg endringar ein vert pålagd av andre, er viktig. Dahl et al. (2016) trekker fram at det er i samspelet mellom det faglege og relasjonelle i undervisninga at ein ser det særleine ved læraren sin profesjonalitet, og at god undervisning er avhengig av omsorg og engasjement for både elevane og faga. Danningsaspektet er tydeleg til stades i mål og innhald for opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017), og læraren har difor både eit allmenndannande og eit instrumentelt føremål. Røkenes og Hanssen (2006) trekker fram både den instrumentelle handlingskompetansen og den kommunikative relasjonskompetansen som til saman utgjør den samla yrkeskompetansen.

Profesjonell kompetanse er summen av dei naudsynte kvalifikasjonar som er hensiktsmessige i utøvinga av eit yrke, og kompetanseomgrepet består av tre element som heng saman og som er avhengige av kvarandre; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheiter og personleg kompetanse (Skau, 2017). Vidare skriv Skau at personleg kompetanse er ein særleg viktig del av profesjonaliteten i alt sosialt arbeid, fordi det handlar om kven vi er som personar, både overfor oss sjølv og i samspel med andre. I sosiale yrke inneber difor god profesjonalitet at yrkesutøvaren også er i stand til å vere personleg, noko som ifølgje Skau (2017) er ein kvalitet ved vår veremåte. Vidare understrekar Skau at som lærar ber du med deg verdiar og haldningar som kjem til uttrykk i handlingsmåtar og reaksjonar i klasserommet og i møte med elevar, og at den personlege kompetansen kjem til uttrykk i til dømes verdigrunnlag og menneskesyn, ulike karaktertrekk, evna til å få kontakt med elevar og foreldre, interesse for faga og dei einskilde elevane, vilje til sjølv å lære og engasjement i arbeidet for å få ein betre skule. Ifølgje Andersen (2018) er det viktig at ein har ei avklart og tydeleg oppfatning av kva ein legg i omgrepet kjærleik i profesjonelle relasjonar, slik at ein evnar å finne balansen mellom det å bli grenseoverskridande og det å verte distansert og kjenslelaus. Vidare skriv Andersen at ein kan forstå kjærleik i profesjonelle relasjonar som noko vi gir til andre, og at det er først når kjenslene vert vist gjennom praktiske handlingar at kjærleiken får ein funksjon. Lassen (2014, s. 9) skriv at verktøyet til alle som er i dei menneskehjelpende profesjonene «er oss selv, vår viten, våre grunnleggende holdninger og kommunikative ferdigheter», og at desse dugleikane må utviklast og haldast ved like. Dette får Skau (2017, s. 14) fram på ein god måte i følgjande sitat: «Gode fagfolk vokser ikke på trær, men de vokser som personer, og de gjør det gjennom hele sitt yrkesaktive liv». Når det gjeld det å finne sine egne utviklingsmoglegheiter, handlar det, ifølgje Røkenes og Hanssen (2006), om det å finne ein god og hensiktsmessig måte å vere seg sjølv på i ulike yrkessamanhenger. Dei argumenterer vidare for at i alle yrke er det rom for ulike personlegdomar, og at det at fagfolk er ulike er ein ressurs i seg sjølv.

Ifølgje ekspertgruppa om lærarrolla (Dahl et al., 2016), som i 2015 vart oppnevnt av Kunnskapsdepartementet, har utdanningspolitikken understreka at skulen må bli ein organisasjon som sjølv kan utvikle og systematisk forbetre seg. I læreplanverket sin overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det og at skulen skal vere eit profesjonsfagleg fellesskap der lærarar, leiarar og andre ansatte reflekterer over felles verdiar, og vurderer og videreutviklar sin praksis gjennom dialog og samhandling med kollegaer. Ekspertgruppa sine anbefalingar for å styrke profesjonsfellesskap er mellom anna å bruke fellestid på arbeid som er meint å styrke kvaliteten på undervisninga, å styrke ulike *team* på skulane, å styrke skuleleiar si rolle som mentor og pedagogisk leiar, å legge til rette for samarbeidsarenaer på tvers, og at lærarprofesjonen er i god dialog med andre aktørar med eit språk som ikkje berre er forståeleg for profesjonen (Dahl et al., 2016). Ekspertgruppa peikar vidare på at profesjonalitet har både ei individuell og ei kollektiv side, og at det er profesjonsfellesskapet som på mange måtar utgjer grunnlaget for den profesjonelle lærar. Roaldset (2013) peikar og på at skulekulturen handlar om kollektive normer, verdiar og oppfatningar av røynda og vert utvikla gjennom samhandling over tid med ulik grad av individualistisk og kollektiv orientering. Ifølgje Hargreaves (1996) er kulturen både retningsgivande og samanbindande i eit personale, for sjølv om læraren ofte er fysisk åleine i løpet av ein arbeidsdag gir kulturen læraren ein levande kontekst som påverker læraren si læring, utvikling og måte å undervise på. Skulekulturen er difor viktig for den einskilde lærar si utvikling og speglar læraren sin profesjonalitet (Berg, 1999). Ein samarbeidsorientert skulekultur er, ifølgje Roaldset (2013), den kulturen som er best rusta til å utvikle læringsmiljøet og skulen sin

pedagogiske praksis gjennom samarbeid og kollektiv refleksjon, der lærarane gjer kvarandre gode gjennom erfaringsdeling, samarbeid og kollektiv refleksjon. Hargreaves (1996) hevdar at obligatorisk samarbeid i personalet som er bunden til faste tider er ei form for påtvungen kollegialitet, medan samarbeidskulturar er kjenneteikna ved spontant og frivillig samarbeid, der lærarane sjølv ser nytteverdien av å samarbeide.

Ein funksjonell skulekultur er mellom anna prega av gjensidig fellesskap og støtte, ei orientering mot skulen som heilskap som inneber ei felles oppfatning som set læring og elevane sine interesser i forgrunnen og ei kollegial innstilling om at vi alltid kan bli bedre (Berg, 1999). Ifølge Berg synast deltakarane sin motivasjon, vilje og evne til endring å ha langt større betydning i ein endringsprosess enn den strategien som er vald for endringsarbeidet. Ved å sjå på samarbeidsorientert skulekultur i motsetnad til ein meir individualistisk kultur innfører Berg (1999) omgrepet utvida profesjonalitet, og meiner difor at ein profesjonell lærar er samarbeidsorientert og prøver aktivt å skape eit best mogleg læringsmiljø for elevane. Hagesæter (2007) hevdar at den norske skulen har ein sterk tradisjon i den individualistiske skulekulturen medan oppgåvene i skulen i dag krev meir samarbeidsorienterte lærarkollegium. Villegas-Reimers (2003) hevdar at lærarprofesjonalitet må sjåast på som ein langvarig utviklingsprosess som startar i utdanninga og som ikkje er over før læraren sluttar i yrket. Ein lærande organisasjon stiller krav til at god og tydeleg leiing er ein viktig føresetnad for det profesjonelle samarbeidet på ein skule (Kunnskapsdepartementet, 2017; St.meld. nr. 30 (2003-2004)), og det er brei semje om at leiar på skulen er den viktigaste kulturskaparen i skulen som difor må fungere som ein god rollemodell (Roaldset, 2013).

## 2.2 Relasjonskompetanse

Ifølge Aamodt (2019) femnar omgrepet kjærleik alle dei kvalitetane som ligg i «den gode relasjonen» og ho viser til filosofen Aquinas som meiner at kjærleik tyder å ville noko godt for ein annan. Relasjonar påverkar både fagleg og sosial utvikling, lykke, helse og sjølvbilete, og Spurkeland (2012) omtalar relasjonar som det viktigaste prosjektet i livet. Relasjonskompetansen til kvar enkelt lærar er difor viktig, og vert av Spurkeland (2012, s. 17) definert som «[...] ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». For å gå noko djupare inn i kva som ligg i omgrepet relasjonskompetanse, vel eg i denne samanhengen å trekke fram dei fire relasjonskompetansene: relasjonsbygging, menneskeinteresse, tillit og prestasjonshjelp. Menneskeinteresse er det grunnleggande elementet som utgjer sjølve inngangsporten til relasjonskompetanse, og handlar om ei generell positiv nysgjerrigheit på andre menneske (Spurkeland, 2012). Tillit må byggast over tid og er sjølve berebjelken i ein relasjon, og tillit må ein gjere seg fortent til og skaffe seg gjennom respekt og autoritet i situasjon og relasjon (Løgstrup, 2000; Skau, 2017; Spurkeland, 2012). Ei genuin respekt for eleven og eleven sine opplevingar må forståast som betingelseslaus og ikkje som noko ein skal gjere seg fortent til, og ved å legge til rette for lytting, refleksjon og bekrefting i undervisningssituasjonar vil elevane kunne oppleve læraren si anerkjenning (Aamodt, 2019). I relasjonskompetanse talar ein om relasjonelle eksistensielle situasjonar der relasjonen vert verditesta og kan få styrke eller miste all verdi. Tillit treng bekrefting og næring og ingenting er meir eigna til å øydelegge ein relasjon enn krenkingar (Skau, 2017). Kompetansen prestasjonshjelp inneheld ein sterk mellommenneskeleg og emosjonell komponent, og vert av Spurkeland (2012, s. 300) definert på følgande måte: «Enhver personlig relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, mer kompetent og i stand til å ta i

bruk det beste i seg selv». Ein kan oppleve både å få tilført kraft frå til dømes lærar- og foreldrestøtte, eller ein kan oppleve det motsette; å miste kraft (Spurkeland, 2012).

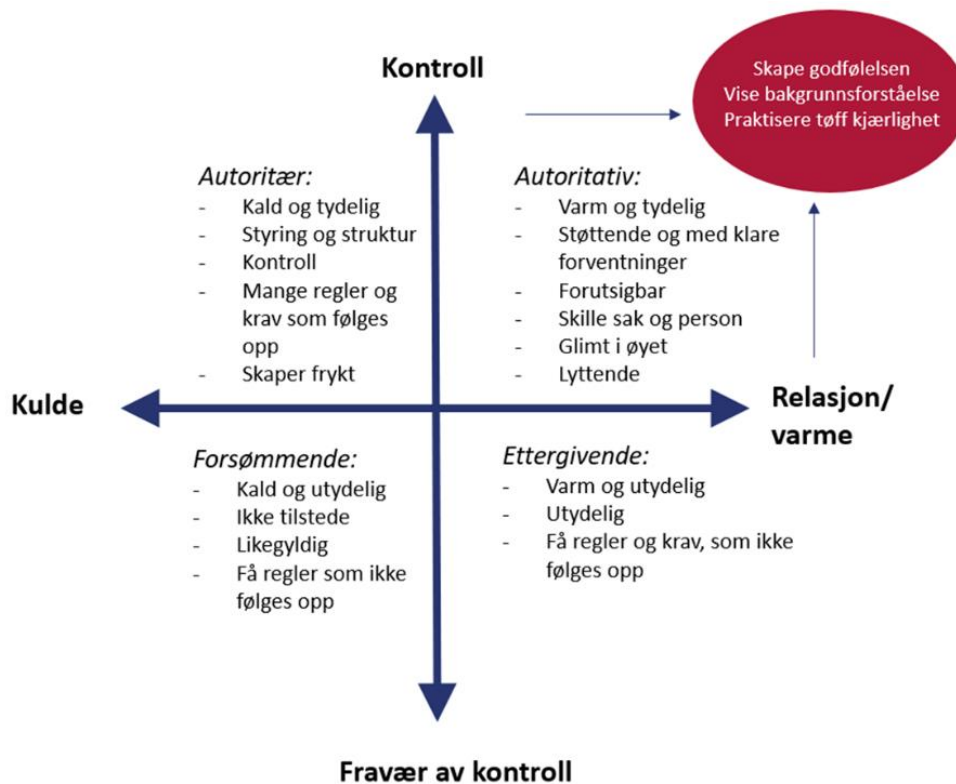
Ifølge Spurkeland (2012) kan både relasjonell åtferd, relasjonelle dugleikar, veremåtar, verktøy og haldningar i stor grad lærast gjennom trening. Vidare meiner han at læraren vert læraren profesjonalisert gjennom å utvikle si relasjonskompetanse, mellom anna fordi «[...] en lærer uten tillitsfulle relasjoner til sine elever er som en strømforsyning uten linjenett» (Spurkeland, 2011, s. 15).

## 2.3 Det autoritative perspektivet og relasjonsnormene til MOT

Det autoritative perspektivet er utvikla med bakgrunn i forskinga til den amerikanske forskaren Diana Baumrind (1991), som utvikla ein modell for oppseding relatert til foreldre. Baumrind vektla dei to dimensjonane kontroll og omsorg/relasjon. To viktige prosessar som ho identifiserte i samband med kontrolldimensjonen er etablering av konsekvente krav og å skalere krava i høve barnet sin utviklingsmessige kapasitet. Omsorgsdimensjonen identifiserte ho som ein prosess av å gi respons og syne sensitivitet overfor barnet sine behov (Baumrind, 1991). Med utgangspunkt i desse dimensjonane og prosessane lanserte Baumrind fire oppdragsstilar der ein finn ulik grad av kontroll og relasjon. I Baumrind sin modell (1991) vert dette illustrert med ein akse for kontroll og ein akse for omsorg/relasjon, der begge aksane har ein dynamisk verknad på kvarandre. Den forsømmande foreldrestilen er låg på både kontroll og relasjon, den autoritære stilen er høg på kontroll og låg på relasjon medan den ettergivande er høg på relasjon og låg på kontroll. Juul (1998) skriv at vaksne som forvekslar kjærleik med service set egne behov i bakgrunnen slik at dei vert mindre personlege og mindre nærverande, og ifølge Juul vil barn som opplever å stå i sentrum ikkje verte ein del av fellesskapet. Bortskjemde barn har difor ikkje berre fått for mykje av det dei har lyst på, dei har fått for lite av det dei treng. Baumrind (1991) kom fram til at barn som vaks opp med både pleie og med bestemt kontroll, viste høg sjølvkontroll, var prestasjonsorienterte, venlege mot jamaldringar og samarbeidsvillige overfor vaksne, og at det er den autoritative stilen med ein balanse mellom relasjonar og varme på den eine sida og grensesettande utan å vere straffande på den andre sida, som har dei beste følgene for barn. Baumrind si forskning blir kritisert for å ikkje gi svar på når og korleis vaksne blir autoritative vaksne i eit komplekst samspel (Sommer, 2005). Vidare meiner Sommer at modellen til Baumrind kan framstå som reindyrka måter å påverke barn, at modellen er for generell og kontekstfri og tek for lite omsyn til andre faktorar. I tillegg vert det påpeika at vaksne er mindre stabile enn det modellen antyd (Sommer, 2005).

Baumrind (1991) si forskning om foreldrestilar er ei sentral kjelde til omgrepet autoritativ leiing. Autoritative vaksne utøver både høg grad av kontroll med tydelege krav, forventningar og grenser samstundes med at det parallelt vert opparbeidd ein god relasjon til barnet gjennom høg grad av varme. Omgrepa autoritativ klasseleiing og autoritativ lærar vert i dag brukt om ein ønska klasseleiarstil i norsk skule (Midthassel, 2015), og i klasseromssamanheng kjem dette til syne hjå dei lærarane som skaper arbeidsro og har kontroll, utan å vere kontrollerande (Moen & Moen, 2020).

Relasjonsnormene til MOT er systematisert gjennom det autoritative perspektivet, og gjeld både klasseleiing og foreldrestil (MOT-Norge, 1997). Sjå Moen og Moen (2020, s. 199) sin modell med utgangspunkt i Baumrind sitt autoritative perspektiv inkludert dei tre relasjonsnormene:



**Figur 2.1: Det autoritative perspektivet og dei tre relasjonsnormene**

Lærarar møter unge menneske med ulik bakgrunn og ulike erfaringar, og eg vil kort beskrive kva MOT legg i dei dei tre relasjonsnormene og korleis dei skal kunne bidra til å hjelpe lærarar til å anerkjenne elevar og skape inkluderande kulturar (MOT-Norge, 1997). «Skap godkjensla» handlar om læraren si rolle i å sjå kvar enkelt elev og skape rammer og relasjonar der den enkelte opplever å høyre til og kan lære og utvikle seg. Det handlar om å bygge gode relasjonar mellom lærar og elev og å kommunisere med både individ og gruppe på ein positiv og utviklande måte. «Vis bakgrunnsforståing» handlar om å sjå heile mennesket, å prøve og forstå kva som ligg bak handlingane til den enkelte ungdom og å behandle kvart menneske ut frå deira natur og temperament. Det blir lagt vekt på kunnskap om samanhengar mellom åtferd og omgivnadar og korleis ein kan bidra til endringar i lærings- og oppvekstmiljøet gjennom styrking av beskyttelsesfaktorar. Når ein har god bakgrunnsforståing og skaper godkjensla kjem ein og i ein posisjon der ein kan utvikle fellesforstått ansvar og tydelegheit. «Praktiser tøff kjærleik» handlar om å vere trygge og tydelege vaksne og at ein greier å kombinere og balansere det å vise varme og omsorg med det å sette tydelege grenser og forventningar relatert til både det faglege og det sosiale. Ifølge MOT legg dei tre relasjonsnormene vekt på at læraren sine kommunikative- og relasjonelle evner er viktige. Gjennom dei ulike MOT-programma får både ungdom og vaksne konkrete verktøy (sjå vedlegg 4 for oversikt over nokre MOT-verktøy) som kan vere enkle, daglegdagse og visuelle bilete som kan bidra til å gjere eit teoretisk fagspråk og innhaldet i relasjonsnormene forståeleg for både ungdommar og vaksne.

## 2.4 Mentalisering og sosioemosjonell- og kognitiv kompetanse

Mentalisering er eit relativt nytt omgrep innan psykologi og psykiatri som handlar om å prøve å forstå både tankar og kjensler hjå seg sjølv og den andre, og kan difor vere ein nyttig reiskap å ha i si pedagogiske verktøykasse i møte med elevane (Olsen & Traavik,

2010). Mentaliseringsevne handlar om evna til å forstå andre innanfrå og seg sjølv utanfrå, og Brandtzeg et al. (2016) omtalar det å forstå seg sjølv utanfrå, gjennom barnet sitt blikk, som ei avgjerande omsorgsoppgåve i skulen. Ifølge Skårderud (2009) er mentalisering eit overgripande omgrep som involverar både ein sjølvrefleksiv og ein mellommenneskeleg komponent, og poenget med å mentalisere er at kommunikasjonen skal bli betre. I samsvar med mentaliseringstenkinga må ein vere innforstått med at det ikkje er mogleg å forstå fullt ut, men at det er viktig å vere aktivt undrande og positivt nysgjerrig. Skau (2017) skriv at ved å kjenne og forstå seg sjølv og eigne reaksjonar vil ein ha eit godt grunnlag for å forstå andre. Dahl (2013) kallar situasjonar der vi ikkje forstår for «gylne øyeblikk» som opnar for ny forståing, fordi: «Det er når du forstår at du ikke forstår, at du kan oppnå ny kunnskap [...] men viss du ikke forstår at du ikke forstår, da har du et problem» (Dahl, 2013, s. 27). Mentalisering er like mykje ei haldning som ei evne, og inneheld slik sett ein etisk dimensjon (Olsen & Traavik, 2010), for som Skårderud (2009) skriv, så dreier det seg ikkje berre om evna, men og om viljen til å forstå.

Sosioemosjonell kompetanse vert vektlagt som breidt og fagovergripande (NOU 2015: 8, 2015), og å forstå samanhengen mellom tankar, kjensler og åtferd, vert rekna som ein av fleire kjernedugleikar i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å etablere og vedlikehalde gode relasjonar krev forståing og handtering av eigne og andre sine kjensler og behov, og Fallmyr (2020) skriv at gode relasjonar bygger på emosjonskompetanse. Den kognitive rådgivingstradisjonen handlar om samanhengen mellom emosjonar, tankar og åtferd, og kan settast i samheng med ei emosjonsfokuserert tilnærming. Fallmyr (2020) skriv om skilnaden på ei emosjons- og samspelsfokuserert tilnærming og ei åtferds- og elevfokuserert tilnærming. Sistnemnde legg i lita grad vekt på korleis samspel og relasjonsproblem vert påverka av læraren si emosjons- og samspelskompetanse. Ei emosjons- og samspelsfokuserert tilnærming krev at vaksne ser og kjenner verda frå barnet eller ungdommen sitt perspektiv, som kan sjåast på som «bottom-up-prosessar» der ein forandrar kjensler, tankar og åtferd med kjensler (Fallmyr, 2020). Ein må ifølge Fallmyr (2020) både vere medviten på korleis eigne kjenslereaksjonar kan påverke andre, samstundes med at ein må forstå elevar sine ulike former for kjenslesignal. Evna til å tolke signal og å lese og forstå barnet sin kommunikasjon, vil ifølge Jordet (2020) seie at lærarane må møte barnet med respekt og forhalde seg til deira subjektive opplevingar, og at det er slik ein vinn barnets tillit. Då vil lærarane ha høve til å kunne forstå barnet, og denne anstrenginga for å sjå og forstå er det næraste ein kan kome barnet si subjektive verd (Jordet, 2020).

I skulen snakkar ein ofte om det å vere tilgjengeleg for læring. Ein måte å forklare korleis hjerna fungerer under så store belastningar at ein elev ikkje lenger greier å regulere kjenslene sine vert omtala som «toleransevinduet». Toleransevindumodellen (Siegel, 1999) er ein sentral modell i traumefeltet, og kunnskap om toleransevinduet og hjernen sin alarmberedskap kan vere nyttig for lærarar eller andre vaksne (Moen & Moen, 2020). Vidare skriv Moen og Moen at kunnskap om modellen kan bidra til at ein forstår kva som skjer i den unge som fort blir sint eller trekker seg tilbake, i staden for å kome med uheldige og lite konstruktive emosjonelle responsar. Når vi er innanfor eige toleransevindu er vi i stand til å lære og å vere merksam til stades. Er vi over toleransevinduet, er vi i det som vert omtala som kamp-, flukt- eller frysmodus, også kalla hyperaktivert tilstand. Viss vi kjem under toleransevinduet, går kroppen i noko som liknar ein frysreaksjon, noko som vert omtala som hypoaktivert tilstand. Sett utanfrå kan ungdommen då framstå som trøtt, sliten og umotivert. Ungdom som i lita grad har fått naudsynt hjelp til å regulere eigne kjensler har ofte eit smalt toleransevindu, noko som



gjer at dei lettare reagerer med stress. Moen og Moen (2020) har forenkla korleis ein kan hjelpe ungdom til å regulere og til bli kjende med eigne kjensler og reaksjonar: 1) sette ord på kjenslene, 2) møte kjensler først, validering og 3) sette grenser og hjelpe til med problemløysing. Som fagperson må ein vere emosjonelt tilgjengeleg og sette si eiga verd i parentes for å gi rom for den andre si oppleving, og det å avstemme sin eigen veremåte til den andre sine opplevingar og kjensler vert kalla affektiv inntoning (Røkenes & Hanssen, 2006).

## 2.5 Ungdomstid, «tenåringshjernen» og det nye læringsperspektivet

Hovudmålgruppa for MOT sitt arbeid er unge menneske som er i ei intens lærings-, utviklings- og identitetsformande fase (Befring & Moen, 2010). Befring og Moen skriv at ungdomstida er kjend som ein utfordrande periode i livet der ein skal «finne seg sjølv» gjennom å utvikle ein personleg identitet som vert etablert i samspel med andre. I tillegg til personleg identitet kan gruppeidentitet utviklast ved at ein deltek i ei rekke ulike gruppefellesskap der ein har tilhøyrslø og står i relasjonar til andre menneske (Dahl, 2013).

Det er viktig at både ungdomar sjølve og alle som jobbar med ungdom får auka kunnskap om kva som skjer i hjernen i denne perioden av livet, og kva konsekvensar dette kan få for den einskilde. Ifølge Moen og Moen (2020) gjer den auka produksjonen av hormon at mange tenåringar har lågare toleranse for stress enn vaksne, noko som kan vere utfordrande i ei tid der ein både er lett på verkeleg og kjenslestyrt, og det kan vere vanskeleg for både den unge og for omgjevnadane å forstå kva som skjer. Endringane som skjer i hjernen i ungdomstida kan mellom anna bidra til å forklare kvifor ungdom lettare kan gløyme, handle på impuls, ha lågare sjølvdisiplin og gjennomføringsevne, utøve risikoåtferd og lettare misforstå sosiale koder og kjensler (Moen & Moen, 2020). Kunnskap om hjerna si utvikling og fungering i tenåra kan difor bidra til auka grad av rausheit og forståing for ungdom si åtferd og reaksjonar, både for tilsette i skulen, men og for føresette og for ungdommen sjølv. Ein konsekvens av denne kunnskapen kan vere at det som i ungdomstida kan framstå som avtakande behov for vaksenstøtte, ikkje bør føre til at foreldre og andre vaksne trekker seg bort. Ungdom har framleis behov for engasjerte, trygge og varme vaksne som er til stades (Befring & Moen, 2017).

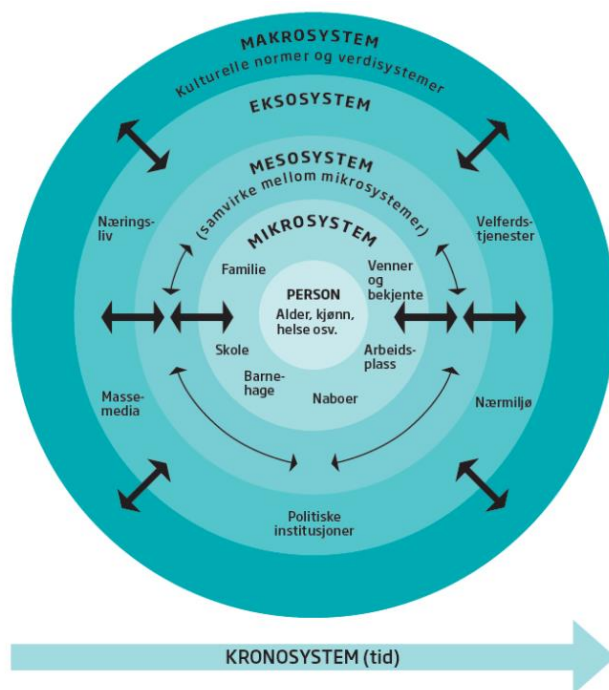
Det nye læringsperspektivet er ei forskingsbasert forståing av læring (Befring & Moen, 2017). Perspektivet har vunne fram i takt med aktørperspektivet og kan kort samanfattast i fire grunntrekk som syner læringsprosessen som ein dynamisk heilskap med vektlegging på den lærande som aktiv aktør (Befring & Moen, 2010, 2017). Det første grunntrekket i læringsperspektivet fokuserer på dei store ressursane for læring som finnast hjå unge menneske, og som ifølge Befring og Moen (2017) ofte er ein underkommunisert kvalitet. Ungdomshjernen er ifølge Moen og Moen (2020) i ein glansperiode og går gjennom ein enorm ombyggings- og utviklingsprosess som gjer at den er ekstra mottakeleg for endring og læring. Siegel (2018) omtalar og ungdomstida som ei fantastisk tid som ofte vert omtala negativt med utgangspunkt i feil eller manglande kunnskap. Han omtalar noko av det som skjer i ungdomshjerna som «trimming», fordi hjernen spesialiserer seg og «kuttar vekk» det som er unødvendig slik at ungdommane kan finne sine lidenskarar og ting dei likar, for å drive utviklinga deira i den retninga. I og med at hjernen er bruksavhengig er det difor veldig viktig at ungdom

får halde fast på og gjere meir av det dei likar og er interesserte i, for å styrke og utvikle nettopp det (Siegel, 1999, 2018).

Det andre grunntrekket er forståing av læring som ein heilskap av mange samverkande funksjonar. Dette vert delvis belyst i kapittel 2.6 om systemteori – heilskap, relasjonar og kontekst. Eit tredje grunntrekk handlar om betydninga av tiltru til seg sjølv og til framtidsforventningar, og peikar på at ungdom treng støtte til å sjå seg sjølv i eit positivt lys (Befring & Moen, 2017). Barn som får mykje negativ bekrefting eller blir oversett av viktige signifikante vaksne kan lett få ei negativ sjølvoppfatning. Dette vert belyst nærare i kapittel 2.8 om meistringsforventning, attribusjon og tankesett. Det fjerde grunntrekket inneber å forstå at den lærande sjølv i stor grad er aktør og aktiv konstruktør av si eiga læring, og det å få sett søkelys på det store utviklingspotensialet i det at ein sjølv kan gjere noko. Dette vert mellom anna omtalt i kapittel 2.9 om aktørskap.

## 2.6 Systemteori – heilskap, relasjonar og kontekst

Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (2005) forklarar utvikling og vekst med gjensidige påverknadsprosessar mellom individ og miljø, og vektlegg det at individet er aktiv medskapar i å omforme sitt miljø gjennom ei gjensidig tilpassing mellom individ og økologi. Sjå Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell, henta frå Helsedirektoratet (2015, s. 14):



**Figur 2.2: Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell**

Modellen viser korleis sosiale interaksjonar vert forma av gjensidig samhandling mellom fem samfunnsystem, omtala som mikro-, meso-, ekso- og makro- og kronosystemet. Dei ulike nærmiljøa som individet oppheld seg i vert kalla mikrosystemet, og det er avgjerande at individet har ei trygg tilhørslse og opplever positive interaksjonar i dei ulike nærmiljøa. I tillegg er det viktig at dei ulike nærmiljøa har ein tett og positiv relasjon til kvarandre (Helsedirektoratet, 2015). Det er dette samspelet mellom nærmiljøa Bronfenbrenner (2005) kallar mesosystemet. Eit døme på dette kan vere samarbeidet mellom heim og skule. Døme på systemfaktorar i eksosystemet som påverkar individet

og som er ein del av skulemiljøet kan vere ressursar og rammer på skulen. Synet på kva som skal vere skulen si rolle i samfunnet går føre seg i eksosystemet, medan makrosystemet speglar den kulturelle konteksten og samfunnet sitt rammeverk, gjennom til dømes lovverk, verdiar og normer (Helsedirektoratet, 2015). I den siste versjonen av teorien la Bronfenbrenner (2005) til kronosystemet, som gir rom for refleksjon over korleis endringar over tid kan påverke individet si utvikling, som til dømes nye skulereformer. I tillegg til at skulen er eit av alle born og unge sine nærmiljø i mikrosystemet, kan ein forstå skulen som ein del av både eksosystemet og mesosystemet med ei gjensidig påverknad frå makrosystemet.

I denne samanhengen kan også det systemiske kommunikasjonsperspektivet til Bateson (2005), som vektlegg heilskap, relasjonar, kontekst og sirkulære samanhengar vere nyttig. Teorien rommar ein kompleksitet som bidreg med eit heilskapsperspektiv som kan hjelpe oss til å forstå at både individet og omgivnadane må takast med når ein skal forstå og hjelpe ein annan person. Omgrepet kontekst forstår Bateson (2005) som den mentale ramma den enkelte forstår fenomen, personar, situasjonar, relasjonar og samspel innanfor. Ulleberg (2020) skriv at eit omgrep som kan hjelpe oss til å visualisere og halde fast ved det at alle menneske har si forståing av verda, og at vi viser oss og forandrar oss kontinuerleg i møte med andre, er sirkularitet. Vi er ofte vande til å tenke i lineære samanhengar, der noko er årsak til noko anna. Lineær forståing blir ei forenkling av det komplekse samspelet mellom menneske, og det kan også føre til ei ein sided vektlegging av individet og eigenskapar. Ved å flytte blikket frå forenkla årsak-verknad-samanhengar til meir komplekse sirkulære forståingar kan det utviklast ei rikare fortolking av det som skjer. Ein flyttar då merksemda frå eigenskapar hos individ til relasjonar og samspel (Ulleberg, 2020). Ifølge Ulleberg krev dagens skule si vektlegging på medverknad og kritisk tenking at ein har samtalar og undervisning med dialogiske kvalitetar. Det dreiar seg i hovudsak om eit symmetrisk forhold mellom likeverdige partar, men i utgangspunktet inneber einkvar omsorgssituasjon eit asymmetrisk forhold, der den eine har meir makt, kontroll eller autoritet enn den andre (Dahl, 2013).

Hertz (2011) trekker fram omgrepet kontekst på to ulike måtar. Når det gjeld barnet må ein heile tida vektlegge relasjonar, samspel, kontekstar og moglege endringsprosessar. Symptom er barn og unge sine overlevingsstrategiar. Hertz skriv vidare at tilvisingar til barne- og ungdomspsykiatrien oftast skjer når opplevinga av avmakt blir for stor og at utgangspunktet då er at det er noko som enno ikkje er vorte forstått eller ivareteke på ein tilstrekkeleg utviklingsfremmande måte. Det dreiar seg difor om korleis det kan oppstå nye forståingar og ulike endringsprosessar. Vidare seier Hertz at kontekst ikkje berre handlar om å undersøke og forhalde seg til kontekst. Det handlar og om å vere merksam på at ein sjølv alltid er kontekstskapande. Når ulike symptom ikkje berre er inne i det enkelte menneske men vert oppretthaldne i sosiale samspelsmønster, må ein difor spørje seg korleis ein då kan bidra til eit sosialt samspel som kan opne for nye identitetskonstruksjonar (Hertz, 2011).

## 2.7 Salutogenese og sence of coherence

Antonovsky (2012) er kjend for sin teori om *salutogenese* og omgrepet *sence of coherence*, også kalla *SOC*. *Salutogenese* er læra om kva som gir god helse, og er, i likskap med positiv psykologi og pedagogikk, ein teori som søker etter å identifisere og styrke dei helsebringande faktorane ved menneskeleg fungering (Lassen, 2014). Ei perspektivendring frå *patogenese*, som seier noko om kva som gjer oss sjuke, til *salutogenese*, som seier noko om kva som gjer oss friske, inneber ei optimistisk haldning

der ein fokuserer meir på det som er positivt. Det bidreg til å styrke den aktuelle personen framfor å legge vekt på det negative som hemmar utvikling. SOC kan oversettast med oppleving av meining og samanheng. Antonovsky (2012) meinte at det å oppleve høg grad av meining og samanheng er ein viktig faktor i *salutogenesen*, og at tre faktorar som bidreg til å utvikle høg SOC er forståing av eigen situasjon, tru på at ein kan finne løysingar og å finne god meining i å prøve på det. Å utvikle SOC er eit døme på utvikling av motstandskraft. Ifølge Moen og Moen (2020) utviklar ein psykologisk motstandskraft i samspel med omgivnadane som er samansett av individuelle og relasjonelle faktorar og kjenneteikn ved miljøet den enkelte befinn seg i. Den utviklingsøkologiske teorien til Bronfenbrenner (2005) bygger og på eit positivt menneskesyn og ei optimistisk haldning til mennesket sine utviklingsmoglegheiter. Gode relasjonar er sentrale, fordi vaksne som legg til rette for trygg tilknytning, gode relasjonar og positive meistringserfaringar, bidreg ifølge Olsen og Traavik (2010) til å skape høg sjølvkjensle, god sjølvtilitt og høg meistringstru hjå barn.

## 2.8 Meistringsforventning, attribusjon og tankesett

Forventning om meistring, *self-efficacy*, står sentralt i sosial kognitiv teori (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Bandura (1997) framhevar individet si tru på eiga meistring og egne ressursar og korleis lærte forventningar fører til suksess. Han vektlegg også omgivnadane sin påverknad på læring (Jordet, 2020; Spurkeland, 2012), og at personlegdom i stor grad vert etablert gjennom observasjon og sosial forsterking, eller modellering. *Self-efficacy* er eit av nøkkelopgrepa i Bandura (1997) sin teori, der han vektlegg fire ulike kjelder til forventning om meistring: 1) tidlegare meistringsopplevingar, 2) sosiale førebilete og modellering, 3) verbal overtaling til å stole på egne ressursar og 4) tidlegare fysiologiske og emosjonelle reaksjonar (Moen & Moen, 2020; Uthus, 2017). Bandura (1997) viser at personar som tviler på seg sjølv strevar med å motivere seg og unngår difor vanskelege og utfordrande situasjonar.

Attribusjonsteori beskriv korleis vi spontant årsaksforklarar eiga og andre si åtferd, og attribusjon er eit sosialpsykologisk omgrep som forklarar denne mekanismen der vi gir meining til det som skjer (Jordet, 2020). Når vi observerer kvarandre si åtferd tillegg vi kvarandre motiv eller intensjonar, og vi tyr gjerne til indre eller ytre forklaringar på at det går bra eller dårleg (Olsen & Traavik, 2010). Måten vi forklarar sigrar og nederlag på står sentralt med omsyn til framtidig motivasjon for liknande oppgåver og for å eventuelt endre åtferd dersom det går dårleg. Meistringstru heng difor saman med attribusjon, som er nært knytt opp til tankane og kjenslene våre. Ifølge Uthus (2017) fører lav forventning om å mestre skulefag til meir angst og stress i læringssituasjonar. Mykje av merksemda på attribusjonsforskning er retta mot feila vi gjer når vi attribuerer, og ein feil som går igjen er at vi knyter ei hending og individet si åtferd i ein situasjon til personlege eigenskapar eller vansker med individet. Det at vi har ein tendens til å oversjå konteksten i det sosiale systemet eller andre faktorar som ligg bak er det som vert kalla «den fundamentale attribusjonsfeilen» (Jordet, 2020).

Evner og anlegg har mykje å seie for læring og utvilking, men vel så avgjerande er korleis vi tenker om eiga meistring (Bandura, 1997; Seligman, 2018). Automatisk negativ tenking vil kunne bli ein sjølvoppfyllande profeti. Då praktiserar individet ofte det Seligman (2018, 1975) kallar «lært hjelpeløyse», som er eit fenomen som oppstår når menneske unngår negative situasjonar fordi dei har erfart at dei ikkje har kontroll over eigen situasjon. Tankesett er eit omgrep for dei indre teoriane vi har om oss sjølv, og kva tankesett vi har vil i stor grad styre forventningane om meistring og kor lenge vi held

ut når vi møter motstand (Dweck, 2014). Med eit fiksert tankesett er ein orientert mot at prestasjonar i stor grad er eit resultat av medfødde evner, medan ein med eit vekstorientert tankesett er meir oppteken av innsatsen og prosessen, og at ein dermed kan påverke eiga utvikling i større grad (Dweck, 2014). Basert på eiga forskning fann Dweck at elevar som fekk tilbakemeldingar som gjekk på personlege eigenskapar, som til dømes at dei var smarte, viste fleire teikn på fiksert tankesett ved at dei vidare unngjekk utfordrande oppgåver. Dette kan forklarast ved at fiksert tankesett kan medføre frykt for å feile og at utfordringar som krev innsats får ein til å gje opp (Dweck, 2014). På den andre sida fann Dweck at elevar som fekk tilbakemeldingar retta mot innsats derimot jobba betre og hardare og valde utfordrande oppgåver vidare. Dette kan forklarast ved at elevar med vekstorienterte tankesett blir motiverte av tilbakeslag og av å gjere sitt beste, og at dei opplever suksess når dei lærer og forbetrar seg (Dweck, 2014; Moen & Moen, 2020).

## 2.9 Aktørskap

Målet i formålsparagrafen (Opplæringslova, 9. juni 2017) om at barn skal meistre livet sitt og vere deltakande handlar om aktørskap, og eit sentralt premiss i sosial kognitiv teori er at mennesket er motivert for å styre sitt eige liv (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det psykologiske og sosiologiske omgrepet *agency* handlar om individet sine moglegheiter til å vere aktør i eige liv og representerer menneske sine evner til å handle intensjonalt og sjølvbestemt (Jordet, 2020). På norsk kallar vi dette aktørskap, eller evna til å vere aktør eller agent i eige liv. Ifølge Nygård (2007) har ein valet mellom to ulike grunnsyn når det kjem til spørsmålet om menneske er i stand til å forandre seg og til å styre sin eigen endringsprosess; å vere aktør eller brikke. Å vere aktør inneber mellom anna å sjå på seg sjølv som eit handlande subjekt og aktiv medskapar av eige liv. Å vere ei brikke i eit spel som blir spelt av andre, vil ifølge Nygård seie å oppleve at ein sjølv ikkje har kontroll over det som skjer. Som menneske kan ein utvikle den sjølvforståinga at ein er sjølvbestemmande, ved at ein sjølv kan velje korleis ein skal forhalde seg utfordringar (Nygård, 2007). Jordet (2020) skriv at anerkjening er grunnlaget for aktørskap, og meistringsforventning er, ifølge Bandura (1997), den mest sentrale betingelsen for at menneske skal kunne utviklast til å bli agentar i eige liv. Å myndiggjere eit menneske er å rette merksemda mot kva personen faktisk kan gjere, og målet er å styrke den enkelte til å meistre utfordringar, takle motgang, ta eigarskap til eige liv og til å påverke sin eigen livssituasjon (Jordet, 2020). Difor understrekar Jordet at relasjonen mellom lærar og elev er viktig ved at læraren overfører meir ansvar til eleven og hjelper eleven til å bli bevisst eigne ressursar gjennom meistringserfaringar.

## 2.10 Tidlegare forskning

I arbeidet med dette prosjektet vart det naturleg å sjå etter tidlegare forskning på lærar-elev-relasjonen, læraren si betydning for elevar si læring, kollektiv meistringskompetanse, det autoritative perspektivet og evalueringar av MOT. Ein kan finne omfattande dokumentasjon på at lærarane si evne til relasjonsbygging med elevane har stor betydning for utøving av klasseleiing med kvalitet (Roland, 2017), og at relasjonen mellom elev og lærar er ein sentral faktor som påverkar læring og utvikling (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008). Dei to store metaanalysene til Hattie og Nordenbo et al. dannar ifølge Spurkeland (2011) eit oppdatert fundament for relasjonspedagogikk. Basert på ein omfattande metastudie rangerte Hattie (2009) faktorar som påverkar elevane si læring. Hattie fann at læraren si undervisning og leiing er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet og dermed læringa til elevane. Relasjonen

mellom lærar og elev, og enkeltfaktorar som resiprok læring, der lærar og elev i dialog finn gode læringsstrategiar, relasjonskvaliteten og gjensidig tilbakemelding mellom lærar og elev er noko av det som gir stor effekt på læring og som vert rangert høgt. Det må og nemnast at kvaliteten på det metodiske arbeidet til Hattie har fått sterk kritikk frå fleire hald, mellom anna fordi det vert generalisert på tvers av land, fag, aldersgrupper og nyare og eldre forskning. Det har difor pågått omfattande diskusjonar rundt bruken av resultatane til Hattie fordi dei ofte vert sett på som eintydige og som eit ideal for pedagogisk praksis (Klitmøller & Nielsen, 2019).

Metaanalysen til Nordenbo et al. (2008) konkluderte med tre lærarkompetansar som bidreg til læring hjå barn og unge: Relasjonskompetanse, regelleiingskompetanse og didaktikkkompetanse, og det blei slått fast at læraren si evne til å etablere ein sosial relasjon til kvar enkelt elev er den delen av læraren sin kompetanse som betyr aller mest for elevane si læring. Undersøkinga refererte også til studier som viser at ein i stor grad bidreg til auka læring hjå risikoelevane ved å rette særleg merksemd mot den elevgruppa. Forskarane trekker fram at det at læraren sin relasjonskompetanse er ein av dei mest betydningsfulle føresetnadane for elevane si læring bør få konsekvensar både for lærarutdanning og for praksis i skulen (Nordenbo et al., 2008). Ifølgje Wubbels et al. (2015) har 20 % av lærarar eit naturtalent i å etablere gode relasjonar i klassen, medan 60 % kan lære det under utdanning eller etterutdanning og ca. 20 % vil streve med å etablere gode relasjonar til klassen. Studien «Leading or losing? -Lost in the classroom» (Vaaland & Ertesvåg, 2013) anslår at meir enn 3000 lærarar i norsk grunnskule opplever at dei manglar kontroll og autoritet i klasserommet. Krane et al. (2016) har sett nærare på lærar-elev-relasjonen, og i litteraturgjennomgangen melder dei om to hovudfunn. Det første er at når lærar-elev-relasjonen er god, er det lågare risiko for at eleven droppar ut av skulen. Det andre hovudfunnet peikar på at når elevane fortel at dei har eit positivt forhold til læraren, melder dei og om betre sjølvkjensle og færre depressive symtom. Dei peikar på at samanhengen og går motsett veg, at ein negativ lærar-elev-relasjon tyder på at det er auka risiko for utvikling av psykiske problem (Krane et al., 2016). Myers og Pianta (2008) peikar på at lærarar lettast etablerer ein god relasjon til elevane som har eit enkelt og positivt temperament, medan barn og unge som har eit vanskelegare temperament med mykje trass og sinne ofte er meir utsett for kontroll og negativ respons, og får dermed mindre positiv merksemd frå lærarar. Dette kan forsterke negativ åtferd og fungering og dårlegare relasjon mellom lærar og elev (Myers & Pianta, 2008).

Forsking peikar på at det er den kompetanseoppbygginga som skjer i skulen som har størst betydning for utvikling av lærarar sin undervisningspraksis (Timperley et al., 2007), og eit av hovudfunna som kjem fram i hovudrapporten av resultatane frå Elevundersøkinga 2019 (Wendelborg et al., 2020) er at kollektiv meistringstru og samarbeid i kollegiet verkar positivt på læringsmiljøet og læringsresultata. Ein norsk studie (Sørli & Torsheim, 2010) syner og at lærarar si oppleving av kollektiv meistringskompetanse og omfanget av problemåtferd i skulen heng tett saman, noko som tyder på at styrking av eit kollegium sin kollektive kompetanse kan ha stor betydning. Ifølgje Sørli og Torsheim sine funn vil det å bygge kollektiv kompetanse skape ei fellesskapskjensle som i seg sjølv verkar motiverande og styrkar lærarar si oppleving av og tru på at dei er ein del av eit effektivt kollegium som evnar å møte utfordringar og å påverke elevane sine behov og åtferd på ein god måte. Skaalvik og Skaalvik (2017) si forskning viser at lærarar som har høge forventningar om å meistre arbeidet har høgast motivasjon og trivsel i arbeidet, har lågast stress og mindre utmatting og er i tillegg mest positive til endringar og utviklingsarbeid. Når det gjeld lærarar sine forventningar til elevane er det interessant å trekke fram Rosenthal-undersøkinga, også kjend som «Pygmalion-effekten» (Rosenthal &

Jacobsen, 1968). Undersøkinga viste at det å informere lærarar om at tilfeldig utvalde elevar i ei klasse var spesielt lovande, skapte ei forventning som over tid produserte den forventa effekten. Dei positive forventningane som førte til ei systematisk forskjelsbehandling av dei meir «lovande» elevane. Undersøkinga peikar på at ein behandlar andre på ut frå dei forventningane vi har, noko som vil ha betydning for korleis andre ser på seg sjølve. Eksperimentet møtte kritikk på grunnlag av forskingsmetode, men vidare forskning har ifølge Manger og Wormnes (2015) gitt stor grad av gyldigheit til funna, men utan å gi støtte til at effekten er like stor som ein først gjekk ut frå.

Forsking peikar på at den autoritative oppdragsstilen syner seg å ha dei beste følgene for barn (Baumrind, 1991). Omgrepet autoritativ klasseleiing vert i norsk skule nytta om ein ønska klasseleiarstil (Nordahl et al., 2003), fordi den autoritære stilen kan føre til auka aggresjon og motstand hjå barn, fordi barn med ettergivande oppdragarar ofte syner låg sjølvstende og sjølvkontroll og fordi den forsømmande stilen resulterer i dei mest negative følgene; aggresjon, låg sjølvkjensle og impulsiv åtferd (Baumrind, 1991). Sjursjø (2021) har forska på emosjonelle problem og opplevd støtte frå kontaktlærar hjå elevar som er utsett for mobbing, og oppsummerer mellom anna med at elevane var klare på at dei både ønska ein lærar som sette seg ned og lytta, som sette inn tiltak og som informerte dei undervegs i prosessen. Ifølge Sjursjø (2021) er det forska lite på mobbing og lærarstil, men at den forskinga som finst viser at i klassane der det er ein autoritativ lærar er det mindre mobbing. Pellerin (2005) viste til tidlegare studiar som viste at klima hadde betydning for elevane si faglege og sosiale læring og nytta Baumrind (1991) sine foreldrestilar då ho studerte skular si rolle som sosialiseringagentar. Pellerin (2005) fann at skular som arbeider etter det autoritative perspektivet har best resultat på elevane sitt engasjement og deira motivasjon over tid. Nordahl et al. (2003) viser og til forskning som oppsummerer med at det er autoritative lærarar som er best eigna til å forebygge åtferdsproblem og til å jobbe med elevar som viser alvorlege åtferdsproblem i skulen.

Eg finn ikkje konkrete forskingsprosjekt direkte knytt til relasjonsnormene og forsterkingsprogrammet SSS, noko som kan ha samanheng med at SSS er eit relativt nytt program. Når det gjeld MOT generelt, kjem det i evalueringa «Organisasjonen MOT under lupen» (Befring & Moen, 2010) fram at MOT greier å realisere målsettinga om å utvikle sjølvkjensle og motstandskraft og å bevisstgjere ungdom til å vise mot og ta eigne val (Befring & Moen, 2010). Noko av det som vart trekt fram i rapporten var mellom anna at bruken av MOT kan bidra positivt både for den enkelte og for lokalsamfunnet, at MOT kan medføre eit sterkare fokus på heile mennesket og at MOT kan bidra til å ruste unge menneske til å meistre utfordringer og påkjenningar (Befring & Moen, 2010). The FET Institute, University of Cape Town, har evaluert «The MOT life skills programme» for MOT Sør-Afrika to gonger i løpet av ein seksårsperiode, og resultatata viser at narkotikamisbruket hjå ungdommane nesten er halvert (MOT-Foundation, 2020). Dette er og i tråd med MOT sine eigne evalueringar som syner at MOT forebygger og beskyttar mot dei mest negative utslaga i ungdomstida gjennom til dømes redusert mobbing og bruk av rusmiddel (MOT-Norge, 1997).

## 3 Metodologi

I dette kapitlet vert det gjort greie for forskingsprosessen og metodiske val, og målet er å gi lesaren eit best mogleg innblikk i dei ulike stega i forskingsprosessen. Prosjektet vert plassert innanfor ein fenomenologisk-hermeneutisk vitskapsteoretisk ståstad, før valet av kvalitativ metode, intervju som datainnsamlingsmetode og rekruttering av deltakarar vert forklart og grunngjeve. Vidare vert prosessen rundt planlegging og gjennomføring av både intervju, transkripsjon og analyse presentert, før refleksjonar rundt forskarrolla, eiga forforståing, og til slutt forskningsetiske omsyn og kvaliteten på studien, vert gjort greie for.

### 3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk vitskapsteoretisk ståstad

Studien er forankra i ein fenomenologisk-hermeneutisk vitskapsteoretisk ståstad. Fenomenologi er sjølve vitskapen om den menneskelege opplevinga og erfaringa (Thagaard, 2018). Fordi fenomenologien tek utgangspunkt i den subjektive oppleving og søker ei forståing av ei djupare mening i enkeltpersonar sine erfaringar, vil eit fenomenologisk perspektiv vere naturleg med tanke på problemstillinga. Det er deltakarane sine subjektive opplevingar og korleis dei sjølve beskriv sine egne erfaringar som står sentralt. Dermed er målet å forstå deira livsverd og å analysare det som kjem fram for å finne ei djupare mening. Knytt til kvalitativ forskning er fenomenologi, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), meir bestemt eit omgrep som peikar på ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine egne perspektiv og å skildre verda slik den vert opplevd av deltakarane i studien. For å kome i kontakt med essensen av fenomenet må ein då sette si eiga forforståing i parentes for å kunne gjere fordomsfrie skildringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Samstundes må ein erkjenne at det eksisterer eit fortolkande perspektiv i forskinga, og at ein slik fenomenologisk reduksjon ikkje fullt ut er mogleg. Det er umogleg å ikkje fortolke. Fordi deltakarane sjølve fortolkar, og fordi eg som forskar har eit utforskande og fortolkande perspektiv, spelar hermeneutikken ei hovudrolle i studien.

Hermeneutikk er læra om fortolking av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015), og det å vektlegge konteksten og tolkaren sin førehandskunnskap for å utforske eit djupare meningsinnhald står sentralt. Ei hermeneutisk tilnærming vektlegg at det ikkje finst ei eigentleg sanning, men at fenomen kan tolkast på fleire nivå (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) omtalar den hermeneutiske sirkel som eit av fleire fortolkingsprinsipp som tydeleggjer korleis ein del kan forståast ut ifrå den heilskapen den er ein del av, og er «..en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Sett i lys av problemstillinga er fortolking og det hermeneutiske perspektivet interessant, og med utgangspunkt i ein fenomenologisk hermeneutisk ståstad prøver eg å forstå ei djupare mening av deltakarane sine erfaringar gjennom eit tolkande og utforskande blikk. Fenomenologien blir nytta til å finne fortolkingar av det som kjem fram i intervjuet og å bruke tolkingane og drøftingane til å kunne gi noko tilbake til feltet. I prosessen med å prøve å forstå meninga av deltakarane sine erfaringar, vil egne erfaringar, meningar og kunnskap om teoretiske tradisjonar i stor grad prege forståing og tolking av datamaterialet. Dette må eg som forskar vere medviten om. Det å tilstrebe objektivitet er utfordrande i kvalitativ forskning,



men eit viktig poeng er å halde ein kritisk avstand til studien. Refleksjonar rundt forskarrolla og eiga forforståing vert presentert meir inngåande i kapittel 3.9.

## 3.2 Kvalitativ metode

Thagaard (2018) omtalar kvalitative metodar som det å studere livet frå innsida, og ei sentral målsetting er å oppnå forståing av sosiale fenomen. Omgrepet *metode* tyder opprinneleg *vegen til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015), og målet i dette prosjektet er å forstå lærarane sine erfaringar og refleksjonar, noko som ikkje kan målast kvantitativt i tal og statistikk. Fordi kvalitativ metode handlar om å forstå, meir enn å forklare, har eg valt å nytte meg av eit kvalitativt forskingsdesign. Når ein skal studere erfaringar, meiningar og refleksjonar er ein avhengig av å kome tett på forskingsdeltakarane for å få høve til å kome i djupna.

## 3.3 Datainnsamling: Kvalitative intervju

For å kunne svare på problemstillinga og få høve til å stille opne, reflekterande og utdjupande spørsmål vert det nytta kvalitative intervju, som ifølge Tjora (2017) er ein godt eigna metode når ein vil utforske nyansane i opplevingar og erfaringar. Ved å bruke intervju som datainnsamlingsmetode sikrar ein god tilgang på forskingsdeltakarane sine personlege erfaringar, og intervju som metode kan gi høve til å utforske meiningane deltakarane legg til erfaringane sine (Tjora, 2017). Intervju er basert på eit fenomenologisk perspektiv, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan forskingsintervjua sin eigenart best forståast gjennom ein fenomenologisk-hermeneutisk vitskapsteoretisk ståstad. Det kvalitative forskingsintervjuet søker å forstå og avdekke intervjupersonane sitt syn og deira oppleving av verda og bygger på ein profesjonell samtale der det blir konstruert kunnskap i samspel mellom to personar i samtale om eit tema som opptek dei begge (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eit intervju er ein samtale som har ein viss struktur og føremål, og dei ulike formene for forskingsintervju er mange (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få høve til å involvere ein større del av eit lærarkollegium og få fram drøftingar og refleksjonar lærarar imellom, vart det tidleg i prosessen vurdert å nytte fokusgruppeintervju. Grunna den usikre situasjonen rundt Covid-19, som kunne gjere det vanskeleg å samle fleire og å gjennomføre fysiske intervju ulike stader i landet, slo eg det frå meg. Det vart vurdert som mindre gunstig å gjennomføre fokusgruppeintervju enn individuelle intervju dersom intervjua måtte gjennomførast digitalt.

Kvale og Brinkmann (2015) skriv om sju kjenneteikn ved intervjubasert kunnskap, som dannar utgangspunktet for ei avklaring av kva som karakteriserer kunnskapen ein oppnår via forskingsintervjuet og for utviklinga av innhaldet sitt kunnskapspotensial. For det første er kunnskapen produsert og konstruert i eit sosialt samspel mellom intervjuar og intervjuperson. Denne produksjonsprosessen held fram gjennom transkripsjonen, analysen og rapporteringa. Dei tre neste kjenneteikna er at kunnskapen er relasjonell, samtalebasert og kontekstuell, og den kunnskap som er oppnådd i ein situasjon, kan ikkje automatisk overførast til kunnskap i andre situasjonar. Intervjuet sitt medium er språket, og dei tre siste kjenneteikna er at kunnskapen er språkleg, narrativ og pragmatisk. Legitimeringss spørsmålet om ei undersøking er vitskapleg eller fører til sann kunnskap, har ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ein tendens til å bli erstatta av det pragmatiske spørsmålet om undersøkinga leverer nyttig kunnskap. Intervjuet sin sosiale og relasjonelle kontekst, og det at personar rettferdiggjær sine erfaringar og plasserer opplevingane innanfor den kulturelle ramma dei oppheld seg i, tilseier at intervjudata bør

tolkast i lys av dei kulturelle og sosiale rammer som personane vi studerer er ein del av (Thagaard, 2018).

### 3.4 Rekruttering og utval

I kvalitative intervju kan ein gjere strategiske utval der ein vel deltakarar ut frå strategiske eigenskapar eller kvalifikasjonar som er relevante for problemstillinga og som gjer at dei eignar seg til studien (Thagaard, 2018). Det vart vurdert som viktig å intervju lærarar som 1) har god kjennskap til og erfaring med MOT og programmet «Skulen som samfunnsbyggjar», og som 2) er engasjerte i relasjonsarbeid og opptekne av å nytte relasjonsnormene til MOT i praksis. Fordi problemstillinga set søkelyset på korleis lærarar opplever at arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT kjem til nytte, vart det gjort ei form for strategisk utval med utgangspunkt i dei to nemnde inklusjonskriteria. Tjora (2017) kallar ein slik strategi for kriterieutval, som han meiner er føremålstenleg når ein skal studere noko som er knytt til deltakarane, som t.d. erfaringar og opplevingar. I rekrutteringsprosessen vart det nytta ein *dørøpnar* for å få tilgang til feltet (Thagaard, 2018). Med god hjelp av leiar for SSS og forskning i MOT, Bjørg-Elin Moen, som har oversikt over skular som er med i SSS, kom eg i kontakt med aktuelle rektorar. Etter tips og hjelp rektorane kom eg i kontakt med lærarar som rektorane meinte var medvitne på å nytte relasjonsnormene i den praktiske skulekvardagen. Det at engasjement var ein føresetnad for å få spørsmål om å delta i studien var eit godt utgangspunkt for at dei eg spurde hadde lyst og motivasjon til å delta. Eg fekk raskt ja frå dei fleste om at dei ville stille til intervju og dele sine erfaringar med meg.

Utvalet består av fire lærarar som arbeider på ein skule som i fleire år har delteke både i forsterkingsprogrammet SSS og i grunnprogrammet til MOT, «Robust ungdom». For å få ein viss variasjon i utvalet kjem deltakarane frå ulike skular ulike stader i landet, er både menn og kvinner og er både relativt nyutdanna og meir erfarne. Dei har ulik erfarings- og utdanningsbakgrunn og arbeider både på kombinerte barne- og ungdomsskular i mindre lokalmiljø og på relativt store ungdomsskular knytt til større lokalmiljø. Med eit utval på fire deltakarar er det ikkje slik at eg dekker heterogeniteten som kan finnast i ein populasjon, men i kvalitative studiar er det viktig at ikkje utvalet er så stort at datamaterialet vert for stort og uoversiktleg til ein lukkast med å gå i djupna i materialet (Thagaard, 2018). Endeleg val om storleik på utvalet vart gjort etter gjennomføring og transkribering av fire intervju, og eg opplevde då at innsamlinga ga eit stort og breidt nok datamateriale til at eg kunne gå vidare i analyseprosessen med utgangspunkt i studien sitt formål.

### 3.5 Utvikling av intervjuguide

Ved å gjere greie for prosessen med å lage intervjuguiden er det eit mål å få tydeleg fram korleis undersøkinga er utført. Ein intervjuguide er eit manuskript som strukturerer intervjuforløpet meir eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vart nytta semistrukturerte intervju, som ifølge Tjora (2017) er eit omgrep som ofte vert nytta på djupneintervju. I omgrepet ligg det at ein har ein halvfast struktur (Tjora, 2017). Ein fordel med semistrukturerte intervju er mellom anna at forskaren kan vere noko fleksibel slik at ein til dømes kan vere open for å følge opp andre interessante tema som kan dukke opp. I tillegg kan ein tilpasse seg responsen ein får frå dei ulike deltakarane. På den andre sida vil det at ein har ein viss struktur vere til hjelp for intervjuaren til å bli tryggare i rolla og sikre at ein lukkast i vere fokusert på det ein er på jakt etter. Tjora (2017) er og oppteken av at eit djupneintervju skal ha ein fleksibilitet der ein har rom for

digresjonar og innspel slik at deltakarane kan bringe inn tema som kanskje ikkje er med i intervjuguiden. Det første utkastet til intervjuguide var difor strukturert etter hovudtema der rekkefølgen på spørsmål kunne bestemast undervegs. Utkastet vart nytta til å gjennomføre eit prøveintervju på ein tidlegare rådgivarkollega. Det å øve på intervjusituasjonen og å teste ut ulike spørsmålsformuleringar var ein god måte å førebu seg på. Etter prøveintervjuet vart rekkefølga på spørsmåla noko endra på, og det vart kutta ned på mengda spørsmål. Endeleg intervjuguide vart og noko meir strukturert enn eg hadde tenkt på førehand (sjå vedlegg 1).

Med merksemda retta mot at formuleringane på spørsmåla skulle vere enklast mogleg samstundes med at dei skulle vere opne nok, vart det forsøkt å formulere spørsmål som ikkje var for teoretiske og som låg nærast mogleg deltakarene sitt daglegspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Hovudspørsmåla vart utforma for å få svar knytt til dei mest sentrale temaa for prosjektet (Thagaard, 2018), 1) profesjonell identitet og personlege kompetanse, 2) erfaringar knytt til MOT, SSS og dei tre relasjonsnormene og 3) utfordringar og bakgrunnsfaktorar. Intervjuguiden vart difor bygd opp av tre overordna tema med ulike spørsmål knytt til kvart tema (sjå vedlegg 1). Det var knytt stikkord til dei fleste spørsmåla som kunne vere nyttige med tanke på oppfølgingsspørsmål for å jakte på konkrete døme, i og med at det er viktig å stille spørsmål som oppmuntrar den ein intervjuar til å gje konkrete og utfyllande svar (Thagaard, 2018). Difor vart det på førehand tenkt gjennom korleis gode oppfølgingsspørsmål eventuelt kunne formulerast slik at deltakarane fekk høve til å utdjupe og å vere mest mogleg konkrete i sine svar. Døme på slike formuleringar var: «Kan du utdjupe/seie meir om...?» og «Kan du kome på konkrete situasjonar der du..?». Likevel var opplevinga at det var vanskeleg å få fram konkrete døme, og gjennom refleksjonar i ettertid vart det grunna på om det i tillegg kunne ha vore nyttig brukt konkrete case som deltakarane kunne ha knytt sine eigne tankar og forståing til.

### 3.6 Gjennomføring av intervju

For å få tydeleg fram korleis undersøkinga er utført vert det gjort greie for korleis intervjuet vart gjennomført. Før gjennomføring av intervju vart det sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (sjå vedlegg 2). Deltakarane fekk ikkje intervjuguiden utdelt på førehand, fordi det var ønskeleg å få mest mogleg genuine her og no svar. Deltakarane fekk sjølve kome med forslag om tid og stad for gjennomføring av intervjuet, og dei fekk dermed høve til å påverke slik at rammene vart gunstigast og tryggast mogleg for dei sjølve. Alle vart intervjuet på sin eigen arbeidsplass, men to av intervjuet vart gjennomført digitalt grunna Covid-19 og omsyn til smittevern. Det kan opplevast trygt å verte intervjuet på heimebane, men det kan og vere nokre negative sider med det å gjere undersøkingar på arbeidsplassar. Til dømes kan det føre til at det vert meir komplisert å ivareta deltakaren sin anonymitet. Ein må difor opptre diskret når ein møter opp på arbeidsplassen til vedkomande. Det kan også vere vanskeleg å få isolere seg nok til at ein unngår å verte forstyrra midt i intervjuet, noko som kan påverke nivået av komfort som deltakaren opplever (Tjora, 2017). Midt i nokre av intervjuet ringte det inn og ut til time og nokon banka på døra, sjølv om ein på førehand gjorde det ein kunne for å unngå å bli forstyrra. Det gjekk likevel fint å gjennomføre intervjuet på ein god måte.

Før oppstart av lydopptaket og sjølve intervjuet vart det informert om prosessen, avklart forventningar og gitt høve til å stille spørsmål. Lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fyldige informasjonen om dialogen, og vart nytta for å få med alt som vart sagt

(Thagaard, 2018). Lydopptaket gjorde det også enklare å fokusere mest mogleg på intervjudeltakaren og på framdrifta i intervjuet i staden for å vere bunden opp til å skulle notere mest mogleg. Intensjonen med dei innleiande spørsmåla var å gi deltakarane ein enkel start slik at dei skulle føle seg trygge og avslappa i intervjusituasjonen. Samstundes fekk eg tak i nyttig bakgrunnsinformasjon. Ifølge Tjora (2017) gir ein intervjupersonen rom til å reflektere over sine eigne erfaringar og meiningar knytt til forskingstemaet ved å prøve å skape ei avslappa stemning, og ei romsleg tidsramme.

Etter at kvart intervju var over skreiv eg ned inntrykk og umiddelbare reaksjonar og refleksjonar, noko som hadde eit analytisk føremål og som gir verdifulle innspel til tolkinga av resultata (Thagaard, 2018). I tillegg lytta eg til opptaket og transkriberte intervjuet kort tid etter gjennomføring, og før neste intervju vart gjennomført. Ifølge Thagaard (2018) er det føremålstenleg å lytte til kvart intervju før ein startar på det neste (Thagaard, 2018). Då eg lytta til intervjuet lærte eg mykje om meg sjølv som intervjuar og fekk på denne måten høve til å forbetre meg frå gong til gong ved å gjere nokre naudsynte justeringar både med tanke på stemmebruk og spørsmålformuleringar før neste intervju.

Det å skilje mellom rådgivar- og intervjurolla kunne i nokre situasjonar opplevast som krevjande. På den eine sida var den kunnskapen og erfaringa eg har som rådgivar nyttig, både med tanke på lytteteknikkar og kommunikasjonsstrategiar. Eit overordna mål med intervjusituasjonen er å skape ei tillitsfull og fortruleg atmosfære ved å formidle positive reaksjonar både ved det vi seier og gjennom vårt kroppsspråk (Thagaard, 2018), noko ein som rådgivar har mykje trening i. På den andre sida var det krevjande å ikkje involvere seg så mykje i samtalen ved å gå inn i ei meir aktivt deltakande og rådgivande støtterolle.

### 3.7 Transkripsjon

Å transkribere tyder å transformere, altså å skifte frå ei form til ei anna, og når ein transkriberer intervjuet vert intervjusamtalen strukturert slik at den er betre eigna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter kvart intervju vart innhaldet i intervjuet nedskrive så raskt som råd for å ha intervjusituasjonen ferskt på minnet. Det å transkribere sjølv, og det å gjere det før neste intervju, opplevde eg som nyttig både med tanke på utvikling av eigne evner til å intervju og med tanke på å verte godt kjend med datamaterialet. Transkripsjonsprosessen er difor også nyttig som ein del av analysen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil ein i transkripsjon av intervju miste element som høyrer eit intersubjektivt møte til, som mellom anna intonasjon, stemmeleie og andedrett. Transkripsjon er difor ei svekka og oppstykkja gjengiving av eit intersubjektivt møte. Det vart i størst mogleg grad transkribert ordrett utan å ta med alle detaljar som til dømes pausar, intonasjonsmessige understrekingar og kjensleuttrykk, fordi transkripsjonane skal nyttast til å analysere ulike refleksjonar og synsvinklar, og ikkje til å gjere ei språkleg analyse. Det å ta fram igjen lydopptaka og lytte på nytt fleire gonger var nyttig med tanke på å få med detaljane i det som kom fram. Munnleg språk ber som regel preg av både nøling og usamanhengande setningar som kan vere tungvint å lese. For å gjere det transkriberte materialet meir lesevennleg og enklare å jobbe med vart det rydda litt i det munnlege språket. Dialektord vart difor nøytraliserte til eit meir munnleg nynorsk-basert språk. Kvale og Brinkmann (2015) skriv at når ein ordrett transkriberer munnleg språk, kan det verke som usamanhengande og forvirrande tale, og nesten

indikere svakt intellektuelt nivå. Det kan difor vere meir hensiktsmessig å gi att samtalen på ein meir samanhengande måte.

### 3.8 Analyse av datamaterialet

Det innsamla materialet må analysarast og tolkast. Strukturering av eit intervjumateriale er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) starten på analysen, medan Thagaard (2018) skriv at den kvalitative forskingsprosessen er prega av ein uklar overgang mellom innsamling av empiri og analyse. Eit fenomenologisk forskingsopplegg er fleksibelt, der forskaren kan arbeide parallelt med ulike deler i forskingsprosessen, og tolking og analyse er samanvevd, slik at problemstilling, innsamling av data, analyse og fortolking påverkar kvarandre (Thagaard, 2018). Ein er difor allereie i gong med analysen i felten, der ein vurderer korleis ein kan forstå kva den som vert intervjuja gir uttrykk for, i lys av si eiga forforståing. Denne prosessen held og fram under transkriberinga. Sjølv om det vart lagt vekt på å jobbe strukturert og systematisk vart analyseprosessen opplevd som ein intuitiv og kreativ prosess. Det har difor vore ei nyttig erfaring å oppleve at fleksibilitet er viktig, men at det er avgjerande å ha ein viss struktur over analysearbeidet.

For å analysare det transkriberte datamaterialet vart det gjennomført ein tematisk analyse, mellom anna fordi metoden kan nyttast til å finne mønster og tema i materialet (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse vert omtala som ein god metode å handtere for nybyrjarar innanfor kvalitativ metode (Braun, 2013), og med mangel på erfaring med kvalitativ analyse passa det og bra å nytte ein metode som ikkje er alt for stram og systematisk. Kort fortalt er tematisk analyse ein metode for å finne og analysare tema som er framtrekkende på tvers av intervjuja. Med fellestrekk på tvers av ulike metodologiske tilnærmingar gir metoden rom for fleksibilitet, og på same tid gir den ei oppskrift på seks steg som kan gjere det enklare å skildre kva ein har gjort når ein analysarer data. Braun og Clarke (2006) omtalar dei seks stega i analyseprosessen som: 1) «bli kjend med datamaterialet», 2) «lag dei første kodane», 3) «leit etter tema», 4) «gå kritisk gjennom tema», 5) «definer og namngje tema» og 6) «skriv rapporten».

Transkriberingsprosessen har vore viktig i steg 1; «å verte kjend med datamaterialet». Ved å lytte til opptak av intervjuja fleire gonger, ved å skrive transkripsjonane sjølv og å lese gjennom transkripsjonane fleire gonger, vart det enklare å få oversikt over innhaldet. I tillegg vart det notert fleire observasjonar og refleksjonar undervegs. Vidare vart det markert tekst, notert i margen og leita etter meining og mønster. Å analysare tyder å dele noko opp i bitar eller element (Kvale & Brinkmann, 2015), og koding og kategorisering handlar om å systematisere innsamla data for å få oversikt over tekstmaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) omtalar open koding som ein prosess der ein bryt ned, undersøker, samanliknar og kategoriserer data, og Tjora (2017) skriv at den første opne kodinga skal ligge så nært intervjudata som mogleg. Det å «lage dei første kodane» i steg 2 var ein omfattande prosess der det vart lagt vekt på den erfaringsbaserte kunnskapen deltakarane formidla under intervjuja. Det vart leita etter det som kunne vere relevant for å belyse problemstillinga, parallelt med å prøve å vere så nær intervjudata som mogleg. I denne fasen var det difor viktig å leite etter heilskapen i datamaterialet og å legge eigne referanserammer, eiga forforståing og teori til side. Ved å markere ord, setningar og omgrep som gjekk igjen fann eg mange nøkkelord i datamaterialet. Ei induktiv tilnærming inneber å forankre kodane empirisk ved å utvikle kodar som gir eit konsentrert uttrykk for deltakarane sine erfaringar og haldningar, medan ei deduktiv tilnærming vil seie at omgrepa ein knyter til datamaterialet er henta frå ein annan teori eller frå prosjektet si problemstilling

(Thagaard, 2018). Den analytiske prosessen starta induktivt og vart gradvis også deduktiv, fordi det i tillegg til å utforske empirien etter kvart vart naturleg å jobbe med teoretiske omgrep.

Fenomenologisk orienterte forskarar er på jakt etter fellestrekk ved erfaringane til deltakarane, og nyttar dette til å utvikle ei generell forståing for fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018). Det å presentere kva deltakarane har til felles, samstundes som det også kan vere interessant å sjå kva slags ulike tilnærmingar dei eventuelt kan ha, er relevant for denne studien. For å forstå og få oversikt over innhaldet i materialet leita eg difor etter fellestrekk og «leita etter tema»; steg 3. Ved å prøve å kategorisere nøkkelord som gjekk igjen for å finne mening og eventuelle mønster, vart etter kvart kategoriane til god hjelp for å samanlikne informasjonen frå alle deltakarane og til å få eit godt grunnlag for å forstå og å sjå samanhengar i datamaterialet. Sjølv om ein på denne måten reduserer materialet vart det meir oversiktleg og forståeleg. Det vart i første rekke nytta tabellar for å få god oversikt, men vidare i steg 4 var digitale tankekart nyttige til å «gå kritisk gjennom tema», og til å leite etter nye mønster og vurdere beovet for å endre på strukturane. I denne delen av prosessen var det og nyttig å gå tilbake til transkripsjonane og stille kritiske spørsmål for å finne ut om temaa var formulert på ein slik måte at dei svarte på problemstillinga. I steg 5, «definer og namngje tema», vart det lagt på at dei ulike temaa i størst mogleg grad skulle kunne knytast saman til ein større heilskap. På denne måten analyserte eg fram til følgande tema:

1. «Oppleving av at relasjonsnormene legg vekt på det viktigaste i lærarrolla»
2. «Bakgrunnsforståing kan gjere at ein kan tilpasse veremåte og undervisning ut frå elevane sine ulike behov»
3. «Å balansere styring og varme for å skape trygge rammer»
4. «Å utvikle felles kultur og språk, slik at alle dreg i same retning»

Det siste steget i analysen, som handlar om å «skrive rapporten», har som mål å gi lesaren auka kunnskap om det som kjem fram i prosjektet utan at lesaren sjølv skal måtte gå gjennom det skriftlege grunnlaget for analysen (Tjora, 2017). Innhaldet i funna knytt til dei fire temaa vert presentert i kapittel 4 og vert underbygd med sitat frå deltakarane. Sjølv om målet med kvalitativ forskning ikkje er å måle tal og frekvensar, men prosessar og mening (Thagaard, 2018), vert det likevel nytta uttrykk som *alle*, *fleire av*, *nokre av* eller *ein av deltakarane*, for å gje ein liten indikasjon på temaet sin styrke og konsistens.

### 3.9 Forskarrolla og eiga forforståing

Tjora (2017) skriv at forskaren si forforståing, som mellom anna er forma av personleg bakgrunn, erfaring og politisk syn, vil kunne påverke korleis ein formar prosjekt med omsyn til val av tema, metode, teori og analyse. Ettersom det vert forska på andre sine opplevingar vart det lagt vekt på å møte forskingsdeltakarane med eit ope sinn, men på same tid med eit medvit om eiga rolle og subjektivitet, og det at ein sjølv som forskar er det viktigaste forskingsinstrumentet (Tjora, 2017). Subjektiv forståing av det som kjem fram, kombinert med eigne evner til å gi konstruktiv respons i intervjuar pregar difor både innhaldet i datamaterialet og vidare handtering av innhaldet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeikar at intervju rapporten i seg sjølv er ein sosial konstruksjon, og at forfattaren sine val av skrivestil og litterære verkemiddel er med på å gi eit bestemt syn på deltakarane si livsverd. Det er difor viktig å vere klar over at presentasjonen av deltakarane sine

erfaringar er farga av forskaren si forforståing, tolkingar og val gjennom heile forskingsprosessen. Difor er det viktig å gjere greie for eiga forforståing og ståstad.

Min bakgrunn som ungdomsskulelærer, rådgivar og MOT-coach på ein ungdomsskule som har delteke i SSS, gir ei kopling og tilknytning til miljøet eg studerer som gjer at eg ikkje har ein posisjon som utanforståande. Det kan difor vere utfordrande å skulle studere fenomenet med eit nøytralt og ope sinn. Tilknytning til miljøet ein forskar på kan prege kva ein ser eller vel å ignorere i sitt datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg har difor vore medviten om at mi eiga forforståing kan ha stor innverknad på forskingsprosjektet og har etterstreba det å ha eit kritisk blick på mi eiga forforståing. Eg har difor vore oppteken av å finne ein balanse mellom nærleik og distanse, som Repstad (2007) trekker fram som viktig i god forskning. Distanse er viktig for å greie å ta eit kritisk blick utanfrå, og samstundes er nærleik naudsynt for at innsikt og blick for viktige nyansar skal vere til stades (Repstad, 2007). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det ein føresetnad at forskaren har eit visst nivå av kjennskap til forskingsfeltet for å vinne ny kunnskap, og det å ha slik førehandskunnskap til fenomenet eg studerer kan og ha fleire fordelar i lys av eit hermeneutisk og fortolkande perspektiv. Ved å ha ei kritisk distanse har eg prøvd å vere open for å sjå om tolkingar frå ulike studiar kan stadfeste kvarandre og å sjå etter andre teoretiske innfallsvinklar enn det eg såg for meg på førehand. Min teoretiske bakgrunn ber nok mest preg av sentrale teoretiske tilnærmingar innanfor vidareutdanning i rådgiving dei siste 3 åra, med hovudvekt på sosialpedagogikk, relasjonskompetanse og tverrfagleg samarbeid i ein fleirkulturell skule. Samla sett gjer eg meg nytte av mi praktiske erfaring og min teoretiske bakgrunn til å tolke og forstå datamaterialet, sett i lys av nyare teori og forskning. Slik kan eg utvide mi forståing og få auka innsikt i det fenomenet eg undersøker. Det viktigaste er å vere open om si faglege forforståing, og at ein er budd på å justere den undervegs gjennom eit kritisk og refleksivt blick på eiga forskning (Repstad, 2007).

For å legge til rette for kritisk refleksjon over korleis eigne forventningar og eiga forforståing kan ha påverka datainnsamlinga var det nyttig å skrive ein forventningslogg som ein del av det systematiske arbeidet. Samstundes var eg medviten om at eg måtte unngå å gå i den fella der eg berre får stadfesta mine eigne tankar, meiningar og forventningar ved å stille deltakarane utdjupande spørsmål der dei ikkje berre skal seie kva dei meiner og erfarer, men at dei skulle utfordrast til å utdjupe kvifor og korleis. Eiga forforståing har vore med på å styre tilnærminga mot ein interaksjon mellom det induktive og det deduktive, med eit forsøk på å i størst mogleg grad halde teori og bakgrunnskunnskap på avstand gjennom innsamlings- og analyseprosessen. Tjora (2017) beskriv ei slik abduktiv tilnærming, som startar frå empirien, men som aksepterer betydninga av teoriar og perspektiv i løpet av forskingsprosessen. Eg opplever at ein slik prosess har gjort meg i stand til å utvikle eit analytisk blick på praksis. På same tid har eg opplevd at eiga forforståing har endra seg i løpet av prosessen, ved at merksemda på lærarrolla vart styrt i ei meir kollektiv retning enn det eg såg føre meg i oppstarten av prosjektet.

Tjora (2017) er tydeleg på at kvaliteten på djupneintervjuet kviler på opparbeidd tillit mellom forskar og den som blir intervjuet, og Kvale og Brinkmann (2015) peikar på aspekt ved asymmetri og maktrelasjonar i eit forskingsintervju. I ei kvalitativ forskarrolle må ein difor reflektere over perspektiv rundt makt og tillit og ikkje minst anerkjenne at slike mekanismer eksisterer. Gjennom slik refleksjon fekk eg auka innsikt i korleis eg kunne utøve eiga forskarrolle og kva eg kunne gjere for at deltakarane skulle bli så trygge som mogleg ved å skape ein tillitsbasert relasjon. Det å skape eit tillitsforhold er

viktig for å få ærlege og utdjupande svar, og som forskar må ein difor vere godt førebudd og trygg i rolla. I utøving av forskarrolla hadde eg nytte av mi faglege kompetanse som rådgivar og mine personlege eigenskapar knytt til det å opparbeide tillit og å legge til rette for god kommunikasjon. På den andre sida er eg medviten om at mi manglande erfaring som forskar og er med på å påverke innhaldet i datamaterialet. Min bakgrunn, kompetanse og erfaring, saman med min relasjon til forskingsdeltakarane og deira historier, fargar datamaterialet. Dette må vere med i vurderinga når eg handsamar datamaterialet og analyserer det. Refleksivitet er evne til å undersøke eige forskingsarbeid og korleis eins personlege interesser og kunnskapar kan ha forma arbeidet (Tjora, 2017), og er såleis ei erkjenning av at kvalitativ forskning er verdilada og påverka av forskaren sine individuelle, subjektive teoriar.

### 3.10 Forskingsetiske omsyn

Det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning er formulert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Generelt skal ein som forskar vere etisk medviten og ærleg med omsyn til god tilvisingsskikk, bruk av referanselister og ved å sørge for å unngå plagiat. Særskilt for kvalitative studiar er det at ein kjem nær dei ein forskar på, og vanleg høflegheit er, ifølge Tjora (2017), eit godt utgangspunkt for etisk god forskning. Av omsyn til personvernet ligg det føre særskilte etiske førehandsreglar for studiar som inneber handsaming av personopplysningar. Meldeplikt, løyve og informert samtykke er ein viktig del av førebuinga til intervju. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskingsdata, NSD, og det er gitt løyve til å handsame dei personopplysingane som er samla inn (sjå vedlegg 3).

#### 3.10.1 Informert og fritt samtykke

Kravet om informert samtykke inneber at ein gir informasjon om mellom anna formålet med studien, kven som får tilgang til informasjonen, korleis resultatane er tenkt brukt, om følgene av å delta i prosjektet og at samtykket er gitt utan nokre former for press (NESH, 2016). For å sikre at dei involverte deltok frivillig og ikkje følte seg pressa til å delta tok eg sjølv kontakt spurde om det å delta i studien var noko dei kunne tenke seg. Dei vart godt informerte om arbeidet og om både mogleg risiko og fordelar med å delta. Informasjonen vart gitt både munnleg og skriftleg gjennom eit informasjonsskriv der det vart bedt om skriftleg stadfesting på at dei ville delta i forskingsprosjektet (sjå vedlegg 2). Deltakarane vart og minte om retten til å avbryte deltakinga når som helst.

#### 3.10.2 Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet inneber at deltakarane i prosjektet har krav på at all informasjon om kven dei er vert anonymisert slik at deira identitet er skjult. Ein må og sikre at andre ikkje skal kunne kjenne att informasjon som kan identifiserast med deltakarane (Thagaard, 2018). Når det gjeld handsaming av dei personopplysningane som er samla inn er det teke omsyn til retningslinjene som ligg innanfor løyvet som er gitt frå NSD (sjå vedlegg 3). Deltakarane sin anonymitet er mellom anna teken i vare med bruk av fiktive og kjønnsnøytrale namn, i og med at kva kjønn kvar enkelt deltakar har ikkje er relevant i denne samanhengen. I tillegg vert tilhøve som er knytt til alder, arbeidsplass og geografi ikkje omtala, for å unngå gjennomsiktighet og for å sikre at bakgrunnsopplysningar ikkje er avslørande. Ein må vere medviten om at deltakarar som kjem frå mindre bygdemiljø er meir utsett for gjenkjenning enn dei som kjem frå større bymiljø. I og med at deltakarane ikkje høyrer til same nettverk eller har kjennskap til



kvarandre, er det enklare å sikre deira anonymitet. For å unngå å bruke ord og uttrykk som kan bidra til gjenkjenning ved bruk av direkte sitat, kan teksten i noko grad vere endra på ein måte som likevel ivaretek teksten sitt meningsinnhald. Endringane er gjort med tanke på anonymisering, men og med omsyn til lesaren og med respekt for korleis deltakarane vert framstilt.

### 3.10.3 Etiske refleksjonar

Som forskar må ein vere medviten om moglege belastningar deltakinga kan ha for den einskilde. Mykje av etikken knytt til intervju har med presentasjonen av data å gjere, men og når det gjeld gjennomføringa av sjølve intervjuet (Tjora, 2017). Eit viktig prinsipp er at deltakarane ikkje skal kome til skade eller oppleve ubehag ved følsame, vanskelege eller personlege tema (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2015) hevdar at forskingsintervjuet er gjennomsyra av etiske problem, fordi den kunnskap ein får ut av forskinga vil avhenge av den sosiale relasjonen mellom intervjuaren og den som blir intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) vektlegg det tosidige i intervjuet, altså den gjensidige avhengigheita mellom menneskeleg interaksjon i den personlege relasjonen, og at kunnskapsproduksjonen er eit resultat av dette samspelet. Som forskar har ein ansvaret for samspelet og at deltakarane føler seg trygge og ivaretekne. Etisk sett krevst det ein hårfin balanse mellom ønske om å innhente interessant kunnskap og respekten for deltakarane sin integritet, deira teieplikt og krav på anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ein må respektere den andre sine grenser og legge til rette for at ein ikkje får informasjon som deltakarane i ettertid kan kome til å angre på. Dette omsynet har truleg ført til at eg ikkje har fått like mange konkrete døme og historier som eg håpte på å få. I tillegg kom det fram historier og konkrete døme i intervjuet som er såpass spesielle og gjenkjennelege at eg ikkje kunne tillate meg å referere konkret til hendingane i rapporteringa.

## 3.11 Kvaliteten på studien

I kvalitativ forskning vert det ofte nytta ulike omgrep knytt til vurdering av kvaliteten på studiar. For å sjå på kvaliteten i studien vert omgrepa pålitelegheit, gyldigheit og overføringsverdi nytta (Thagaard, 2018).

### 3.11.1 Pålitelegheit

Spørsmål knytt til forskinga si pålitelegheit omhandlar ei kritisk vurdering av prosjektet, og kor vidt forskinga er gjennomført på ein påliteleg og tillitsvekkande måte. Kvalitativ forskning vert ofte kritisert i høve problemstillingar knytt til subjektivitet og pålitelegheit, i og med at eit individ åleine gjer alle val heilt fram til resultatet vert framstilt. For å styrke den kvalitative forskinga si pålitelegheit er det difor viktig å gjere forskingsprosessen så transparent som mogleg (Thagaard, 2018). Det er difor lagt vekt på å beskrive strategien for forskinga og analysen mest mogleg detaljert. Det at eg som forskar gjer greie for kontakt med deltakarane og korleis data er blitt utvikla, kombinert med at eg presenterer mi eiga forforståing, kan bidra til å styrke prosjektet si pålitelegheit. I tillegg er det gjort greie for forforståing og kva teoretisk utgangspunkt som ligg til grunn for tolkingane.

### 3.11.2 Gyldigheit

For å vurdere gyldigheit av resultatata som kjem fram og korleis ein tolkar desse, er det nyttig å sjå om studien undersøker det den skal og kva ein baserer sine tolkingar på (Thagaard, 2018). Det er og viktig å vere transparent for å styrke gyldigheita. Ein må

difor vere open om korleis analysen er gjennomført og grunngi val, og på den måten presentere korleis ein har kome fram til den forståinga som prosjektet vert eit resultat av. Då kan lesaren sjølv ta stilling til forskinga sin relevans (Tjora, 2017). For å styrke gyldigheita til studien er det lagt vekt på openheit ved å beskrive prosessane og grunngi val. I tillegg er det nytta mange direkte sitat frå intervju og tolkingar er drøfta i lys av teori og tidlegare forskning. Eg har tidlegare gjort greie for min bakgrunn og mi kopling og tilknytning til miljøet eg studerer og har såleis vist at eg ikkje har ein posisjon som utanforståande. Då vert det ekstra viktig å sjå om tolkingar frå ulike studiar kan bekrefte kvarandre, og om tidlegare forskning har funne fleire liknande fenomen.

### 3.11.3 Overføringsverdi

Når det gjeld overføringsverdi er det eit mål i kvalitative studiar at tolkinga frå eit prosjekt skal ha ein generell relevans (Thagaard, 2018). Det er ikkje eit mål i seg sjølv at ein skal oppnå generell generalisering i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Trekk ved intervjubasert kunnskap, som til dømes intervjuet sin sosiale og relasjonelle kontekst, tilseier at slik kunnskap ikkje automatisk kan overførast til kunnskap i andre situasjonar. For å vurdere overføringsverdien vil det difor vere vesentleg at ein kan syne til resultat som er rimeleg pålitelege og gyldige (Kvale & Brinkmann, 2015). Intensjonen med prosjektet er ikkje at alle data skal kunne overførast direkte til andre situasjonar og kontekstar, men at den nye forståinga som prosjektet kan leie fram til kan ha gjenkjenningverdi hos lesarar med kjennskap til det eg studerer, og at eg på den måten kan kunne gi noko tilbake til feltet. Likevel kan ein argumentere for at kvalitative funn kan vere relevante utanfor den bestemte konteksten det er forska på, med utgangspunkt i at studien viser sentrale trekk ved eit fenomen (Thagaard, 2018). Med bakgrunn i pålitelegheit og gyldigheit, transparens og den kunnskapen eg har om kvalitativ forskning kan eg difor sjå at denne studien har noko overføringsverdi sjølv om funna ikkje kan generaliserast.

## 4 Presentasjon av funn

Formålet med studien er å utforske ungdomsskulelærarar sine refleksjonar rundt lærarrolla, eigen kompetanse og relasjonell praksis knytt til erfaringar med deltaking i forsterkingsprogrammet «Skulen som samfunnsbygger» og arbeidet med relasjonsnormene til MOT. I den tematiske analysen vart det leita etter empiri og forskingsfunn som var framtreddande på tvers av intervju, og i dette kapittelet vert funna presentert gjennom fire tema som bidreg til å svare på problemstillinga: «Korleis opplever ungdomsskulelærarar at arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT kjem til nytte i arbeidskvardagen?». Hovudtema for funna er:

1. «Oppleving av at relasjonsnormene legg vekt på det viktigaste i lærarrolla»
2. «Bakgrunnsforståing kan gjere at ein kan tilpasse veremåte og undervisning ut frå elevane sine ulike behov»
3. «Å balansere styring og varme for å skape trygge rammer»
4. «Å utvikle felles kultur og språk, slik at alle dreg i same retning»

Kvart tema vert presentert kvar for seg, sjølv om dei ulike funna inneheld fleire overlappende element. Det første temaet vert i hovudsak sett i samanheng med relasjonsnorma «skap godkjensla», medan det andre temaet i stor grad vert knytt opp til relasjonsnorma «vis bakgrunnsforståing». Det tredje temaet viser at deltakarane ser på begge desse to relasjonsnormene som ein føresetnad for den tredje relasjonsnorma, «praktiser tøff kjærleik». Vidare vert det vist at deltakarane i stor grad opplever at dei tre relasjonsnormene er gjensidig avhengige av kvarandre og er relevante og nyttige i deira arbeidskvardag. Det siste temaet har eit kollektivt og meir overordna perspektiv og syner at deltakarane er opptekne av at MOT-verdiane og relasjonsnormene er eit viktig samarbeidsprosjekt mellom fleire aktørar. I presentasjon av funna vert det nytta kursiv for å framheve deltakarane sine eigne ord slik at deira stemme kjem tydelegare fram, både i tekst og ved lengre sitat.

### 4.1 Oppleving av at relasjonsnormene legg vekt på det viktigaste i lærarrolla

Deltakarane sine refleksjonar rundt relasjonsnormene handlar i stor grad om deira syn på kva lærarrolla er og skal vere, og det er interessant å trekke fram korleis deltakarane ser på seg sjølve og kven dei er som lærarar. Dei snakka om at lærarrolla og *synet på læraren har endra seg mykje*, at dei alle ser på seg sjølve som *noko meir enn en kunnskapsformidlar*. Kim beskrev det på denne måten:

*Lærarsynet har endra seg frå tradisjonell tilnærming til læring og undervisning, der en skulle kontrollere og styre og der læreren på en måte bestemte heile læringsprosessen på forhånd. Eg er meir en som sett i gang små prosessar som får elevane mine til å tenke, og så er eg inne i prosessen ved å rettlede meir enn å styre den. Fokus på å formidle fakta er meir vekk, mens rolla som rettleder er meir framtreddande. (Kim)*

Slik beskrev Kim at profesjonsidentiteten er knytt til det å rettleie elevane og å tilrettelegge for gode læringsprosessar. Deltakarane fortalde vidare at deira oppfatning av seg sjølve og det essensielle i lærarrolla finn dei i stor grad igjen i relasjonsnormene

og i MOT sitt verdigrunnlag. Eit av spørsmåla dei fekk var kva dei ser på som dei viktigaste oppgåvene dei har som lærarar. Det å bygge gode relasjonar med elevane og det å sjå alle, at alle føler at dei bli sett og er trygge, kom tydeleg fram, og kan illustrerast gjennom følgjande utsegner frå Helle og Robin:

*Eg tenker det viktigaste for en lærer er å bygge relasjonar, det å sjå eleven, at dei skal merke at vi er her for elevane, og det trur eg dei gjer. At elevane skal vere trygge og trivst, det er alfa og omega. Dei skal vite at eg syns det er kjekt å møte dei, kvar dag. (Helle)*

*Så den der tryggheita, at dei skal bli trygg på meg, men dei skal også bli trygg på dei rundt seg, og ikkje minst trygg på seg sjølv. Det er liksom hovudoppgava mi, kjenner eg. (Robin)*

I arbeidet med å bygge trygge og gode relasjonar med elevane formidla deltakarane at det ikkje berre handlar om at dei skal verte kjende med elevane, men og at elevane skal verte kjende med dei. Difor trekte dei fram verdien av det å vere personleg, å vere seg sjølv og å gi av seg sjølv. Helle fortalde at *det er viktig at dei både kjenner meg som lærer, men også som person*. Dette temaet handlar mellom anna om at deltakarane meiner at å bidra til at alle elevane skal oppleve å bli sett og verdsett er det viktigaste ansvaret dei har som lærar, og kvifor relasjonsnorma «skap godkjensla» er viktig. Kim sa at det er viktig at *elevane skal føle seg sett og hørt, at dei opplever ein skulekvardag som er trygg og at dei opplever at dei blir lytta til*. Helle fortalde at:

*Det å sette eleven først har vore jobba med i så mange år her på skulen, og det viktigaste for oss er at kvar enkelt opplever å bli sett og verdsett, og det er det vi prøver å strekke oss etter kvar dag, i kvar einaste time. Og det må du som lærer gjere ein ekstra innsats for, og bruke tid på. (Helle)*

Det å sjå og verdsette alle og å inkludere alle for å skape godkjensla er noko lærarane seier at dei bruker mykje tid og ressursar på, og at det er ein viktig del av det systematiske arbeidet på skulen. Som eit døme på det systematiske arbeidet for å sikre at ein i størst mogleg grad skal sjå alle, trekker Helle fram ei bevisstgjeringe øving som dei kallar *80:20-øvinga*. Klasseteamet ser på klasselista, og kvar for seg merkar dei seg 80% av elevane som dei har ein god relasjon til og som dei snakkar med og dei resterande 20% av elevane som dei snakkar mindre med og har ein mindre god relasjon til. Når dei deretter samanliknar kvarandre sine lister fortalde Helle at *slik får vi fanga opp dei elevane som vi tilsammen i teamet ikkje er flinke nok til å sjå, noko som har ført til mange a-ha-opplevelsar slik at vi kunne sette inn støtet*. På den andre sida snakka lærarane og om *det naturlege samspillet med elevane*, og at det ikkje skal så mykje til for at den enkelte elev skal få stadfesta at dei betyr noko og at dei høyrer til i fellesskapet. Iben fortalde:

*Det å seie hei og å vise at eg ser deg, at du er en del av klassa, miljøet her på skulen, du betyr noko, det trur eg kanskje er det viktigaste med det, godfølelsen. [...] små ting som å seie hei til elevane trur eg er viktig, det treng ikkje å vere så mykje alltid. Det handlar mest om det naturlige samspillet du har med elevane i klassa. (Iben)*

Det at små ting kan gjere ein stor forskjell er noko deltakarane framhevar at både elevar og lærarar har fått *innprenta gjennom MOT*. Nokre av deltakarane seier at dei i år brukte MOT sin «HEI-kampanje» i starten av skuleåret for å bevisstgjere både lærarar og elevar på hovudbodskapen i kampanjen som var «Et hei kan bety mer enn du tror». I oppstarten med nye 8.klassingar er deltakarene særleg opptekne av, og dei investerer mykje tid og ressursar på å sjå elevane og bli kjende med dei. Kim fortalde:

*Då eg var kontaktlærer i starten på 8.klasse så brukte eg veldig mykje tid i lag med elevane mine, eg var ute i friminutta, kanskje litt meir enn det som var forventa av meg, eller meir enn dei oppsette friminuttsvaktene mine, men det føler eg er en del av det å vere lærar. (Kim)*

Sjølv om deltakarane opplever at det er avgjerande at dei får avsett tid for å lukkast med eit godt relasjonsarbeid, kjenner dei også at det kviler eit særleg ansvar på den enkelte lærar for å vise personleg engasjement og interesse for å bli godt kjend med alle elevane. For å skape godkjensla er lærarane opptekne av å ha eit *positivt fokus* i møte med elevane. Dei er og opptekne av at det å *vise at en har positive forventningar* og å la elevane få bruke sine sterke sider og oppleve meistring er med på å styrke elevane si sjølvkjensle og forventningar til seg sjølve. Dette knyter dei til relasjonsnormene og ulike MOT-verktøy (sjå vedlegg 4), og at *gjennom å vise interesse og å engasjere seg blir det enklare å sjå dei ulike styrkane* og anerkjenne heile eleven. Helle uttrykte dette slik:

*Eg tenker det er viktig at eg ikkje berre bryr meg om det faglige [...] Eg ser veldig verdien av å sjå og anerkjenne styrkane elevane viser på andre arenaer enn skulen, og å ta det med tilbake til skulen. [...] Godfølelsen får en gjennom å gjere det en likar og mestrar. (Helle)*

Iben fortalde at ho ofte tenker på «lommelykta», som minner ho på å fokusere på det som er positivt i møte med elevane. Det at deltakarane er medvitne på å rette merksemda mot det som er positivt i møte med elevane fortel meg at dei har eit helsefremmande perspektiv og eit positivt elevsyn. Dette kjem mellom anna til syne gjennom Robin sitt utsegn:

*Vil du at en elev skal gjere noko, så kan eg kjepte på han til han gjer det, og då gjer han det mest sannsynlig ikkje igjen. Men viss eg roser han og hjelper han til det, og viser han korleis han skal gjere det, så vil han mest sannsynleg gjere det, og neste gang gjere det igjen. Så kva vil du det skal skje mest av? (Robin)*

I samtalar med elevar og foreldre fortalde Helle om korleis dei systematisk bruker «lommelykta» og *positivt fokus* som eit bevisst kommunikasjonsverktøy. Helle beskrev at elev- og foreldresamtalane bidreg til å styrke bakgrunnsforståinga og relasjonen til elevane, og at dei gjennom å legge vekt på *trivsel, klassemiljø og elevane sine sterke sider får mykje nyttig informasjon* som dei kan ta med tilbake til undervisninga. I arbeidet med faga er dei medvitne om å prøve å legge til rette for at *elevane skal få bruke styrkane sine*. Til både elevsamtalar og foreldresamtalar er elevane godt førebudde, for å involvere både elev og føresette i dialog. Særleg om hausten i 8.klasse, fortalde Helle at dei har eit *utelukkande positivt fokus og snakkar om ungdommane sine sterke sider*:

*Foreldra treng også å vite at vi ser det positive i ungane deira. Det er også viktig at elevane får høre positive ting fra foreldra. Det er ikkje alle som får høre det heime, og vi ser at dei blir stolte og glade når vi på en måte «tvinga» det fram. Dette har vi en fast struktur på. (Helle)*

Ved å la elevane få bruke sine sterke sider og oppleve meistring sa deltakarane at ein bidreg til å styrke elevane si sjølvkjensle. Som eit verktøy i arbeidet med å gi elevane godkjensla brukte deltakarane det å *vise at en har positive forventningar til dei, fra dag ein, både til den enkelte og til klassa*, for å legge til rette for motivasjon og meistringsopplevingar, både sosialt og fagleg. Helle sa at *det med positive forventningar kjem jo også frå MOT*, og at dei *opplever heilt konkret at når elevane får høre kva dei er gode til, så skaper vi godfølelsen. Samtidig så ser vi at det blir forsterka ved at vi ser at eleven gjer enda meir av det vi løftar fram*. Kim trekte særleg fram det å *legge til rette*

for at elevane skal kunne meistre og samtidig få utfordringar som veldig viktig, og at det ofte kan vere den kronglete vegen som kan vere den beste. Helle kopla og godkjensla til det å meistre utfordringar, og fortalde:

*Det å hjelpe dei til å utvikle kognitiv kondis, å stå i ei utfordring, og den godfølelsen når du greier noko du har jobba hardt for. At vi lærer eller hjelper dei til å sjå at dei får lønn for strevet, at det følest bra, og at dei får tru på at innsats lønner seg, at dei greidde det sjølv om det var litt vanskelig. (Helle)*

Det kjem tydeleg fram at deltakarane er opptekne av å både ha positive og høge forventningar til elevane. For å oppleve ei god kjensle gjennom positive meistringsopplevingar sa dei det var viktig at elevane får utfordringar, og dette ser deltakarane i samanheng med trygge rammer og å tilpasse slik at elevane etter kvart blir trygge nok til å forstå at å gjere feil og å utforske ikkje er farleg, men nyttig.

## 4.2 Bakgrunnsforståing kan gjere at ein kan tilpasse veremåte og undervisning ut frå elevane sine ulike behov

Dette temaet handlar om kvifor deltakarane opplever at relasjonsnorma «vis bakgrunnsforståing» er viktig i møtet mellom lærar og elev og korleis det bidreg til å styrke relasjonen ved at det forsterkar ein veremåte som er til hjelp for eleven. Det kom fram at lærarane reflekterer over korleis eigen veremåte påverkar eleven og relasjonen, og at i tillegg til eleven si subjektive forståing og eleven sin bakgrunn er ein sjølv og relasjonen også ein viktig del av bakgrunnsforståinga. Lærarane legg vekt på at den gode relasjonen mellom lærar og elev er forebyggjande, og at jo betre ein kjenner eleven og jo meir ein veit om eleven sin bakgrunn, dess meir kan ein vise bakgrunnsforståing gjennom det å tilpasse og vere i forkant, både relasjonelt, sosialt og faglig. Samanhengen mellom bakgrunnsforståing og det å vere i forkant vart trekt fram av fleire av deltakarane og går igjen i fleire ulike samanhengar i intervjuet. Dette kan illustrerast ved følgjande utsegn frå Helle:

*Når vi kjenner elevane og bakgrunnen deira godt veit vi meir om kva som kan vere meir utfordrande for enkelte slik at vi kan vere i forkant og sikre at rammene og kriteria blir tydelige og forutsigbare nok i kvart arbeid. Slik kan vi vere i forkant. Det er viktig å kjenne elevane godt nok til at du kan skjønne kva dei treng. Kven kan pushast/utfordrast, kven treng meir støtte? Å finne metodar som passar den enkelte. (Helle)*

Deltakarane seier at bakgrunnsforståing er viktig for at elevane kan bli møtt og forstått der dei er. Fleire var opptekne av at elevar ikkje alltid er tilgjengelige for læring, og at læring ikkje kan skje i et klasserom der en føler seg usikker, utrygg, redd, ikkje føler seg sett. Dei snakka om at hovudet kan vere så fullt av vanskelige ting at det er vanskelig å lære, og at det då er noko anna grunnleggjande som må på plass først. Dette illustrerast ved følgjande utsegn frå Kim:

*Kjenner du elevane godt kan du nesten sjå på dei i første time, at okey, no har det kanskje skjedd noko, eller i dag er det en dårlig dag, i dag har kanskje ikkje eleven spist frokost, som er nyttig å ta med seg for då kan en kanskje vere med på å forebygge, vere med på å støtte, og ikkje berre reagere. (Kim)*

Deltakarane beskrev seg sjølv som relasjonelt bevisste og at nettopp det å vere ein relasjonsbygger er noko dei føler at dei er ganske gode på. Likevel er det ikkje alltid dei opplever at dei greier å vere nok i forkant. Dei fortalde om ulike situasjonar der dei

opplever det som utfordrande å bygge eller å halde på gode relasjonar til elevar, og at det då er viktig å minne seg sjølv på det å vise bakgrunnsforståing. I denne samanhengen trekte alle fram *den usynlege sekken, eller drittsekken* som den også vert kalla, og at *mange elevar ber på mange vanskelege opplevingar*. Verktøyet «den usynlege sekken» vert brukt som eit bilete på tidlegare opplevingar som vi alle ber med oss, men som andre ikkje kan sjå. Deltakarane reflekterte mykje over dette, og Iben og Helle fortalde:

*Eg tenker at alle barn som kjem til en skule har jo sin ryggsekk, sine erfaringar, som ikkje vi ser sant, og oppi der ligg jo mange ulike erfaringar, både positive og negative, og det er jo vår oppgave, den største oppgava som vi har er jo å vite litt om kva som finst oppi den sekken, så den relasjonsbiten der, å vise bakgrunnsforståelse for kor dei kjem ifra, kva som ligg bak [...] det er for meg veldig veldig viktig. (Iben)*

*Da er det dinna «drittsekken», at det er en grunn til at det er sånn. Som lærer må vi finne ut kva som ligg bak. [...] Det er viktig at eleven forstår at du forstår, eller i alle fall gjerne vil prøve å forstå. (Helle)*

Det er særskilt når elevar har det vanskeleg at deltakarane opplever at ein vert relasjonelt utfordra som lærar og at relasjonsnormene er særleg viktige. Iben fortalde om ein elev ho hugsa godt, *med veldig store atferdsvanskar, eller sånn gi F-holdning til alt*. Iben sa at *han har eg kjent har trigga mykje den tydelige voksne i meg, som gjer at eg må huske på heile tida at han har en stor sekk bakpå ryggen*. Helle viste til eit døme der dei var inne i ein *heftig periode med nokre elevar som hadde boksehanskane på*, der lærarane måtte vere særleg opptekne av å forstå *at det er en grunn til at det er sånn*. På døra ut frå arbeidsrommet hang dei opp biletet «Lærer» av Lisa Asiato, som syner ein gut som står med boksehanskane på og ein lærar som står med eit hjarte i handa. Helle fortalde at dette gjorde dei for å *minne kvarandre på at kvar gong dei gjekk ut av døra skulle dei huske på at jobben deira er å kome litt forbi boksehanskane, og å vere klare for å stå i det*. Det å ha boksehanskane på vart i denne samanhengen nytta som ein metafor på det å handtere vanskelege kjensler på ein utagerande måte. Helle fortalde at *det har vore ganske tøffe tak nokre gonger*, og at i tillegg til at ein er avhengig av å få støtte frå kollegaer, er det kjempeviktig at ein *viser god bakgrunnsforståing ved å fokusere på handlinga og det som ligg bak*, og at ein får formidla til eleven at *her er det saka som er vanskelig*, og ikkje eleven. Robin beskrev dette på følgande måte: *og så er en glad i elevane uansett kva dei gjer. For du likar ikkje det dei gjer, men du likar dei*. Når det gjeld verdien av at den gode relasjonen ligg i botnen trekte Helle fram MOT-verktøyet «6:1», og nytta samanlikninga *at du bygger ein positiv konto slik at du har å gå på når du må ta kampene*.

Deltakarane fortalde at dei er opptekne av å hugse på at *åtferd er språk*, og at dei må *sjå bak handlingane*. Gjennom relasjonen opplever dei å få innsikt og forståing for kvifor elevane reagerar og handlar som dei gjer. Iben fortalde om erfaringar med at *det er mange miljøfaktorar som gjer at elevar har det vanskelig og som påvirkar elevane sine evner til læring*, og viste til døme som *flytting, rus, sjukdom, og at ulike lærevanskar som elevar har, ofte kan ha ei rot i noko anna*. Dette aspektet er mykje meir framtrudande i skulen enn Iben var klar over som nyutdanna lærar. Som lærar kan dette vere krevjande å stå i, for som Iben sa: *eg tenker det at en skulle liksom vert psykolog i mi stilling også*. Deltakarane beskrev ulike konkrete situasjonar i skulekvardagen som er krevjande, og Kim snakka om korleis bakgrunnsforståinga og relasjonen er viktig når ein handterer situasjonar der elevar utagerer:

*Det eg ser hjelper, når du kjenner elevane dine, så veit du gjerne interesser og tema som kan treffe, du veit korleis du skal gå fram, i alle fall når det har komt til det punktet at det har vert enormt sinne og utagerande atferd mot andre, så er det først og fremst det å vinkle det inn mot det at det er ein samtale mellom meg og personen, å fange oppmerksomheita, og da er det gjerne slike tema eg snakkar om, interessante tema, når eg først har fått den oppmerksomheita at eg kan bygge vidare på det for å kome dit at en faktisk kan prate djupare om det, og ikkje blant mengder eller ute i friminuttet. (Kim)*

Dette viser at deltakarane er opptekne av å tone seg inn på eleven og å vere medviten om korleis ein sjølv er i møte med elevar i krevjande situasjonar. Når deltakarane reflekterte rundt kva ein god relasjon er, og korleis dei tenker at vaksne skal møte og trygge ungdommane i skulekvardagen, så er det nettopp det at der finst inga oppskrift i og med at *alle barn er ulike*. Difor var det fleire av deltakarane som reflekterte rundt det at dei må tilpasse seg og reflektere over kva effekt ein sjølv har på eleven og korleis ein sjølv bidreg inn i relasjonen. Dette kjem fram gjennom Helle si utsegn:

*Eg trur nok at eg har min måte å vere på, som privatperson, og så har eg min måte å vere på som lærer også, men eg må kanskje tilpasse meg litt, slik at den eleven eg har med å gjere akkurat no treng meg som den type lærer sant, og så treng kanskje en anna elev ei litt anna side av meg. [...] Rett og slett vere den personen som dei treng at eg er der og da, uten å vere falsk da. (Helle)*

Eg forstår dette slik at Helle ikkje tenker at ein skal vere noko anna enn seg sjølv, men at elevane kan trenge at ein bruker ulike sider av seg sjølv for å møte dei der dei er. Deltakarane beskrev at dei har ulike typar relasjonar til ulike elevar, og noko som gjekk igjen hos deltakarane var at nokre elevar treng mykje meir tid enn andre på å bli trygge på nye vaksenpersonar. Helle sa til dømes at *vi legg ned mykje tankevirksomheit for korleis ein skal gripe ulike situasjonar an*. Det er ikkje berre elevar som utagerer som har det vanskeleg og som det kan vere utfordrande for lærarane å bygge gode relasjonar til. Robin snakka om at same kva det er som gjer at ungdommane har det vanskeleg, så er det slik at dei *også har vanskar med å opne opp for noko anna*. Helle beskrev at det er særleg vanskeleg å bygge relasjonar til elevar som trekker seg tilbake:

*Og så er det elevar som er litt sånn lukka, viss dei har tunge stunder, [...] Det kan nå vere elevar som slit med noko, og eg ikkje kjem innpå dei, for det skjer nå stadig vekk. Eller elevar som ikkje vil sleppe inn på, [...] så det å vite kor mykje eg skal presse på og kor mykje skal dei få vere for seg sjølv og sånn, å finne den grensa da, det kan også vere vanskelig. Viss eg pushar for mykje, lagar eg da ei kløft som eg ikkje klare å tette igjen? (Helle)*

Både Robin og Kim fortalde at det er heilt avgjerande at dei er seg sjølv i møte med elevar, og at det er viktig å vere klar over kva som er sine godfotar og ikkje. Dei trekte begge fram at det å vere *rolig, påliteleg og forutsigbar* er noko som dei både set høgt og som dei føler ligg naturleg til deira måte å vere på. Dei fortalde at å vere ein roleg vaksen når ein elev står midt i stormen er viktig, og i slike krevjande situasjonar må ein vise bakgrunnsforståing ved å *ha ein veremåte som er til hjelp for eleven*. Fleire sa eksplisitt at sinne ikkje er vegen og gå, og både Kim og Robin fortalde at *eg blir aldri sint på elevane mine, det trur eg er viktig, at eg er rolig*. Ved å vere medviten sin eigen veremåte er dette eit døme på at deltakarane er opptekne av å møte vanskelege kjensler på ein roleg og føreseieleg måte og at det er viktig å vise bakgrunnsforståing.



### 4.3 Å balansere styring og varme for å skape trygge rammer

I presentasjonen av tidlegare tema vart det på bakgrunn av empirien naturleg å kome nærare inn på relasjonsnormene «skap godkjensla» og «vis bakgrunnsforståing». Dette temaet handlar om at *ungdom treng både omsorg og tydelige rammer*, og at det å ha ein trygg og god relasjon må ligge til grunn for at ein som lærar skal lukkast med å både motivere, utfordre, stille krav og sette grenser. I korte trekk er det dette deltakarane legg i relasjonsnorma «praktiser tøff kjærleik». Deltakarane var svært opptekne av at det å ha *tydelige grenser og rammer er viktig for å skape forutsigbarheit og trygghet*, og at det er noko alle barn og unge treng for å ha det bra. Behovet for både omsorg og rammer er noko dei på mange måtar ser på som to sider av same sak. Dette blir illustrert ved følgjande utsegn frå Iben:

*Eg trur på en måte omsorg er tøff kjærlighet, du er ikkje en mindre god voksen sjølv om du har klare krav og rammer. Det er vel heller motsatt. Eg trur det er kjærlighet. Eg gjer jo det mot mine barn. (Iben)*

Det kom og tydeleg fram at deltakarane erfarer at det er fleire *elevlar som ikkje er vant til rammer*, og at det er *mange som har lært seg at dei ikkje treng å bli stilt krav til*. Helle fortalde at *det beste utgangspunktet er når lærer og elevlar kan starte med å bygge et rammeverk i lag, for elevane tenker ofte det samme som oss, dei vil ha desse rammene*. Særleg med tanke på elevlar som ikkje er vande til rammer heime snakka deltakarane om at det kan vere *godt å kome på skulen, fordi det er lettare å forholde seg til grenser når ein veit kvar dei er*. Det å vere ein tydeleg vaksen er noko deltakarane uttrykte at dei set høgt, og i det legg dei mellom anna det å vere tydeleg på kva ein forventar av alle slik at ein gjer skulekvardagen føreseieleg og trygg for elevane. Kim sa:

*Å praktisere tøff kjærlighet handlar om at viss du kjenner eleven din godt så kan du også pushe eleven, både faglig og sosialt. (Kim)*

I det å vere tydeleg trekte dei og fram at det er viktig å *tore å utfordre og ta opp dei vanskelege tinga, at en bygger på det positive men er på same tid en voksenperson som tar opp det andre og tørr å stille krav*. Kim beskrev dette slik:

*[...] at en som voksen må seie at det du gjorde der det var ikkje grett. For eksempel blikk, himling med augene. Og det kan jo vere både mot en lærer og mot medelevar. Å tørre å ta tak i det - det er tøff kjærlighet fordi det gir eleven et signal om at her er det ei endring som må til, og kjenner du eleven så kan du også trykke på dei knappane som skal til for at endring skal skje, på best mulig måte. (Kim)*

Dette sette dei og i samanheng med det å *meine og å stå for og følge opp det ein seier*. I dette ligg mellom anna det å bygge opp tillit og å vere til å stole på, og at *det at ein følger opp det ein seier er en viktig faktor i å bygge en god relasjon*. Det er med på å trygge eleven. Deltakarane ga uttrykk for at ein som lærar ikkje skal vere *kompis* eller på *venn-nivå med elevane*, men at det handlar om å vere en trygg og tydeleg voksenperson ved å gi elevane både omsorg og rammer. Å finne den passelege balansen mellom omsorg og kontroll slik at ein får respekt i elevgruppa kan vere utfordrande. Fleire av deltakarane viste til minne om lærarar dei sjølv hadde hatt. Iben trekte fram det at mange var *autoritære*, og at den respekten lærarane då hadde var litt meir fryktbasert. Robin beskrev dette slik:

*Eg huskar jo sjølv frå mi tid som elev, en lærer som hadde zalo i munnen på elevlar som snakka stygt, ikkje sant. No har vi droppa nokre virkemiddel som vi ser ikkje fungerer, heldigvis. [...] respekten for en lærer den var der*

*naturlig før, men kanskje av feil årsak? Så eg må jo bygge opp respekten, eg vil at den respekten skal komme på grunn av den eg er og kva eg gjer, ikkje fordi eg er en lærer. Det har ingenting med saken å gjere. (Robin)*

For å få respekt er det tydeleg at utgangspunktet til lærarane er at relasjonen er ein føresetnad og at dei opplever relasjonsnormene relevante som hjelp til å finne balansen mellom styring og varme. Kim sa: *Eg er meir innafor den moderne tilnærminga som det no er veldig mykje forskning på, den gode blandinga mellom styring og varme [...] og då kjem vi jo inn på det med relasjonsnormene. I arbeidet med å finne balansen som styrkar relasjonen la deltakarane vekt på at respekt ikkje er noko ein berre kan krevje, men noko ein gjer seg fortent til gjennom sin måte å møte elevar på, og som Kim sa: *Då er vi tilbake til dette med å kjenne elevane, det heng liksom i hop. Dette kan og illustrerast ved følgande utsegn frå Kim:**

*Første skuledag er kanskje ikkje den rette dagen å praktisere tøff kjærlighet, i en viss situasjon eller kva det måtte vere. En må kjenne elevane, og det kan gå veldig skeis viss du på en måte går inn i noko uten at elevane har noko slags forhold/relasjon til deg og et grunnlag for at dei er trygg på deg og har tillit til at dei kan snakke med deg om det. (Kim)*

Helle snakka og om kor krevande det kan vere å sette tydelege forventningar og grenser dersom ein ikkje kjenner ei klasse, fordi elevane heller ikkje er trygg på deg som lærar. Det å tilpasse sin veremåte til den enkelte eleven og samstundes ha klare rammer og forventningar til elevane som gruppe er ei utfordring lærarane opplever at dei står i. Dette dillemmaet uttrykte Helle slik:

*Å vere bestemt men rettferdig, tydelig og omsorgsfull, å vere tydelig på kva det er som er greit her, og som ikkje er greit, og at det gjeld for alle. [...] Å greie å holde det på et rettferdig nivå, at det ikkje berre er en som får merke desse grensene, mens andre får tøyse dei så mykje dei vil. Men det er klart at det også kan vere ganske utfordrande fordi du har ulike relasjonar til kvar enkelt, så det kan vere kjempevanskelig. (Helle)*

Deltakarane beskrev at dei opplever å stå i slike utfordringar og dilemma. Då meiner dei det er veldig viktig at ein er tydeleg til elevane som gruppe sjølv om elevane og relasjonene er ulike, fordi *det er enklare å vere både lærer og elev når alle veit kvar grensene går.*

#### 4.4 Å utvikle felles kultur og språk, slik at alle dreg i same retning

I empirien er det kollektive aspektet gjennomgåande, og eit framtrødande funn er difor at lærarane ser på MOT og arbeidet med relasjonsnormene som eit kollektivt *samarbeidsprosjekt som bidreg til at alle dreg i same retning.* I dette utviklingsarbeidet snakka deltakarane om *at dei tre relasjonsnormene påverkar heile kollegiet*, at dei har utvikla *felles kultur* og at dei opplever å vere *eit samla kollegie.* Dette vert illustrert ved følgande utsegn frå Helle:

*Viktigast for å lykkast med et godt relasjonarbeid er at vi er et samla kollegie, at vi tenker likt og at alle dreg i same retning. Vi har jobba mykje og brukt mykje tid på dette, i mange år, og det er en felles kultur på skulen som har vert bygd opp over lang tid. (Helle)*

I dette sitatet er bruken av personlege pronomen i 1.person fleirtal, som *vi* og *oss*, gjennomgåande, og sjølv om dette ikkje er ein språkleg analyse ønsker eg å peike på ein framtrødande språkbruk gjennom utsegner som til dømes: *MOT gjennomsyrrer veldig*

*mykje av det vi gjer og tenker, at vi alle jobbar med same målet slik at alle dreg i same retning, det at vi i kollegiet har ein felles forståelse er viktig og MOT er veldig viktig for oss.* Det at deltakarane i stor refererer slik til ei gruppe personar framfor seg sjølv, bidreg til å forsterke funnet om at deltakarane opplever dette som eit kollektivt samarbeidsprosjekt. I tillegg nytta dei i stor grad eigeomsordet *vår*, og eit døme på det er: *tankegangen og visjonen vår passar veldig godt med mot sin visjon*. Deltakarane uttrykte ofte handlingar på ein aktiv måte, ved at dei nytta setningstypar der det grammatiske subjektet utfører ei handling, som til dømes at *vi alle jobber med same målet*, der det er heile kollegiet eller alle dei tilsette som er subjektet. Språkbruken fortel meg at deltakarane har eit aktivt eigarskap og ser på seg sjølv som aktive medskaparar i det kollektive samarbeidsprosjektet som dei uttrykte at MOT-arbeidet er. Dette indikerer såleis ei implisitt stadfesting av den kollektive tankegangen, i tillegg til at dei eksplisitt uttrykte det same. Dette vert illustrert ved Iben sitt utsegn:

*MOT er veldig godt implementert og skulen har et godt fundament i kva vi står for egentlig. Tankane og verdiane til MOT er ganske godt festa [...] MOT er liksom med heile vegen.* (Iben)

På denne måten får eg inntrykk av at på desse fire ulike skulane er MOT eit viktig forebyggande arbeid som i stor grad er knytt til skulen sitt felles utviklingsarbeid. Nokre av deltakarane viste også til samanhengen mellom MOT og fagfornyinga, og at MOT bidreg til å forsterke arbeidet med fagfornyinga på ein positive måte. Helle sa til dømes *at verdiane til MOT er i tråd med fagfornyinga*. Kim trekte fram at i lys av fagfornyinga *så passar MOT i alle fag, uansett samanheng*, og nemnde særskilt at med eit *auka fokus på psykisk helse i skulen så treng alle norske skular MOT-øktene*. Nokre av deltakarane samanlikninga også MOT-arbeidet med tidlegare erfaringar med ART<sup>2</sup>. I samanlikninga mellom ART og MOT meinte Iben at *MOT er meir gjenkjenneleg i det daglege og gjeld litt meir heile livsløpet*, medan Robin la vekt på følgande:

*[...] vi var tre stykker som var utdanna i det og som gjorde det, og så vart det ikkje vidareført til noko anna. Her kunne vi også opplevd akkurat det same med MOT, hadde det ikkje vert for at det er heile skulen som er med.* (Robin)

Deltakarane framstår som stolte over både jobben sin, skulen sin og MOT-arbeidet. Eg får såleis inntrykket av at dei alle har ein sterk MOT-identitet. Kim hadde på seg MOT-tskjorte under intervjuet, og sa at det bidreg til at ein blir *enda meir bevisst* på same tid som ein kjenner på ein *ekstra stolt følelse*.

Når lærarane snakkar om kva det er som skal til for å lukkast i arbeidet med dei tre relasjonsnormene slik *at alle dreg i same retning*, trakk dei fram ei tydeleg og engasjert skuleleiing, og då særskilt rektor, at det vert sett av nok tid og verdien av kompetanseheving. Noko som var særleg framtrudande hjå ein av deltakarane er verdien av at det ikkje berre er lærarane på skulen som er ein viktig del av dette samarbeidsprosjektet. Robin beskrev rektor si rolle i å tydeleggjere dette på denne måten:

*Rektor seier at: «Det her gjeld alle. ..det gjeld naturfaglæraren og gymnlæraren, det gjeld vaskedama, det har ikkje noko å seie kven det er, for det er sånn vi gjer det på skulen». Så den heilskapen med det vi'et, og heile skulen, er viktig.* (Robin)

---

<sup>2</sup> [https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/kunnskapsoppsummering-og-klassifisering-av-tiltaket-art-aggression-replacement-training-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/kunnskapsoppsummering-og-klassifisering-av-tiltaket-art-aggression-replacement-training-2-utg/)

Robin fortalde at hjå dei er det like viktig at reinhaldarane og skulesekretæren møter elevane på ein god måte. Dette kjem ikkje tydeleg fram hjå dei andre deltakarane, bortsett frå at det vert sagt meir implisitt i og med at dei snakkar mykje om *oss, vi og alle*. Det kom og fram nokre kontrastar i erfaringane som dei ulike deltakarane beskrev. Robin fortalde at det er umogleg å få med alle i eit kollegium, og delte følgande oppleving:

*Eg har også kollegaer som eg tenker.. er dei egentleg på rett plass? [...] Kor streng skal eg vere med lærarar som ikkje gjer det en forventar at en skal gjere med andre menneske? [...] Elevane vi har innom her dei tre åra, dei har ingen val, dei er pålagt ved norsk lov å gå her. Om dei mistrives og hatar dagen sin kvar dag, så må dei gå her. Vi har et valg. (Robin)*

Robin trekte likevel fram at når rektor tydeleg peikar på kva som vert forventa av alle tilsette, så *hevar ein i alle fall nivået i den retninga ein vil*. Sjølv om det ser ut til at ikkje alle i like stor grad greier å innfri forventningane. Lærarane fortalde vidare at det er sett av tid til relasjonsarbeid på ulike måtar, noko som dei meiner er heilt avgjerande og som dei opplever som viktig *for å kunne skape den relasjonen og det samspelet som trengs*. Ekstra avsett tid til elevsamtalar og avsett tid på timeplanen vart trekt fram som døme på korleis skuleleiinga prioriterer tid til å jobbe med relasjonsnormene. Helle sa mellom anna at: *gjennom å få snakka med kvar enkelt elev annakvar veke får eg ein ganske god relasjon berre ved å ha så ofte og jamnlege elvesamtalar*. Eit anna døme på bruk av tid er ein rektor som bruker MOT-tankegangen i felles utviklingstid til kompetanseheving av personalet. Iben beskrev dette slik:

*Rektor bruker mykje MOT-tankegangen i si «undervisning» på oss, når vi har utviklingstid har vi ofte hatt «MOT-timar», og vi jobber med det i grupper i kollegiet. Det har vert veldig fruktbart, veldig godt, det gjer at vi også blir flinkere med kvarandre, å sjå og verdsette kvarandre. Det bidreg til å styrke det at alle dreg i same retning. (Iben)*

Det kan sjå ut til at rektorane ser på MOT som eit nyttig verktøy til å utvikle ein god samarbeidskultur, og at dette vert opplevd positivt og nyttig av lærarane. Robin trekte mellom anna fram rektor si verdiformidling, sin veremåte og sin måte å jobbe med personalet på, *ved å la folk få finne ut kva dei er god til, og ved å seie at faga er vel og viktig, men at mennesket er viktigere; at karakteren er viktigare enn karakterane*.

Alle deltakarane ga uttrykk for at dei har fått auka kompetansen sin og at kunnskap om dei tre relasjonsnormene og ulike verktøy fører til eit felles verdiløft. I tillegg til rektor si rolle og bruk av fellestid sette deltakarane også særleg pris på kompetansehevinga dei får gjennom dei årlege MOT-foredraga. Iben fortalde:

*MOT har dyktige forelesarar som bidreg med kunnskap og fokus. [...] slik at vi blir tryggere i å bruke dei gode verktøya/pedagogiske hjelpemiddela. (Iben)*

Alle deltakarane framheva også at MOT-coachane, som er skulerte gjennom MOT-programmet «Robust ungdom», som ein ressurs som bidreg med kompetanseheving. Både Iben og Helle sa eksplisitt at dei opplever at MOT-coachane har ein nyttig kompetanse som dei på ulikt vis gjer seg nytte av. Helle trekte fram nytteverdien av det å jobbe saman med ein av MOT-coachane, medan Iben snakka meir om MOT-coachar som kjem utanfrå, og uttrykte seg slik:

*At MOT-coachane kjem inn og veileder oss på det som heile tida skal vere fokuset, minner oss på kva som skal vere fundamentet, er jo viktig. (Iben)*

Nokre av lærarane la også vekt på at det å delta i MOT-øktene saman med MOT-coachane og elevane, som er ein sentral del av programmet «Robust ungdom». Deltakarane opplever at det å vere *fluge på veggen*, har gitt dei auka kunnskap og innsikt i MOT sitt arbeid. Dei fortalde at alle *lærarane på skulen skal vere med på MOT-øktene*, og dei fortalde *om nyttige verktøy som dei tek med seg og brukar vidare for å bygge inkluderande og gode klassemiljø*. Robin fortalde *at fleire og fleire lærarar begynner å ta i bruk virkemidla til MOT*.

Dette leidde meg vidare til å sjå på eit anna gjennomgåande fenomen; at deltakarane opplever at arbeidet fører til utvikling av eit felles språk. Robin beskrev dette slik: *Du får jo det verktøyet ved at du får eit system på det. Du får satt ord på ting som du før berre har gjort, men no får du orda på det*. Det er interessant å registrere at deltakarane i stor grad nytta fleire like ord og omgrep i samtalanene i tillegg til at dei sjølv poengterte at dei internt på skulen utvikla eit felles språk. På denne måten opplever eg at måten deltakarane snakka på er med på å forsterke innhaldet i det dei seier. Det kan sjå ut til at det er nyttig for lærarane å bruke det fleire av dei omtala som «MOT-språket», og at dei opplever å ha eit felles språk med elevane fordi elevane møter språket gjennom MOT-øktene i klasserommet. Helle sa følgande:

*Eg bruker «MOT-språket» fordi eg veit at elevane også bruker det og kjenner til det. Vi bruear det med elevane og vi kan bruke det med foreldre. Vi opplever det som veldig nyttig. [...] når eg veit at dei har hatt om f.eks. «lommelykta» eller lært om «satelittbana» så er det naturleg å drage fram lommelykta når vi f.eks skal snakke om deira sterke sider.*  
(Helle)

Døme på uttrykk som deltakarane sa at dei bruker i kvardagen, både overfor elevar, føresette og kollegaer er «lommelykta», «satelittbana», «den usynlege sekken»/«drittsekken», «flybensin» og «6:1» (sjå vedlegg 4). Det er interessant å sjå korleis alle deltakarane snakka om desse verktøya og nytta eit *språk* som er gjenkjenneleg på tvers av intervjuet. Ein annan fordel dei fleste av lærarane trekte fram ved det dei beskrev som å ha *utvikla eit felles språk*, var at det er enklare å ta opp vanskelege ting, å snakke med kollegaer om elevar og å kunne gi kvarandre støtte. Både Iben og Helle peika på verdien av å kunne støtte kvarandre og ha *kollegaer å kunne spele på*. Ei slik openheit overfor kollegaer var enklare å ha når ein hadde brukt mykje tid på å utvikle felles kultur språk. Dette uttrykte Helle slik:

*[...] språket, og relasjonsnormene, det brukar vi i kvardagen, både i lag med elevane, men på team også, i samtale om elevar. Det at vi har dei same verdiane gjer det enklare å kunne ta opp ting med kvarandre.* (Helle)

Alle deltakarane ga på ulikt vis uttrykk for at dei er opptekne av heilskapen i det dei driv med, og at både det faglege, det sosiale og det relasjonelle heng saman. Eit anna viktig poeng som kom fram i denne samanhengen var elevsynet som implisitt vart uttrykt gjennom språket deltakarane brukte når dei snakka om elevar. Deltakarane poengterte at implementeringa av MOT er knytt til denne heilskapen, og det at dei har utvikla eit felles språk er noko dei kan nytte i alle samanhengar i skulekvardagen. Kim sa at *MOT passar i alle fag, uansett samheng*, medan Iben uttrykte seg på denne måten:

*MOT er liksom med heile vegen, og det er så mange lærarar som jobbar med det at eg føler at det er like mykje ein del av kva dei kan i faget som det er ein del av kvardagen.* (Iben)

Som ein del av SSS er det ikkje berre dei tilsette som får årlege foredrag frå MOT, og Helle fortalde at føresette og andre sentrale aktørar i lokalsamfunnet også får kjennskap

til verdiane og verktøya til MOT gjennom eigne foredrag. Helle fortalde at dei har lukkast med å skape eit engasjement og beskrev foreldresamarbeidet og verdien av at foreldra vert inkludert i MOT-arbeidet, på følgande måte:

*Foreldra syns også dette er spennande møter å vere med på. Dei er engasjerte i MOT-arbeidet [...] Elevane møter det igjen på fritida, og relasjonnormene er viktige i foreldresamarbeidet. (Helle)*

Helle opplever at føresette si deltaking har ein positiv forsterkande effekt. Kim snakka om den tette, uformelle og munnlege kontakta med heimen som viktig for å bygge ein god relasjon til føresette, og at det er viktig å involvere ungdommane i samarbeidet:

*Elevane må oppleve at det ikkje er berre dei vaksne som på ein måte skal styre, men at dei må få kome med sine innspel, kva dei føler, kva løysingar er best for dei, det tenker eg og er viktig inn mot relasjonsarbeidet. (Kim)*

Som lærar er det å ha ein god relasjonell praksis også viktig i samarbeidet med foreldre. Det er presentert funn som peikar på at utvikling av felles kultur og språk kan bidra til å tydeleggjere felles verdiar, eit positivt elevsyn og handlingsmåtar. Gjennom verktøy som opplevast som nyttige blir det enklare å samarbeide og å forstå kvarandre, både i kollegiet, men og mellom lærarar, elevar, foreldre og andre aktørar i lokalsamfunnet. Fleire av deltakarane peika også på behovet for å ha felles språk i med barneskulane, og at det er eit sakk at elevane og lærarane på barneskulane ikkje kjenner til MOT-tankegangen. Som Iben sa så hadde det nok vert en ide å inkludert barneskulelærarane meir i MOT-tankegangen, slik at dei også kunne brukt desse gode verktøya som pedagogiske hjelpemiddel. Hjå Kim og Robin kom det fram at dette behovet vert særskilt synleggjort i overgangen frå barneskule til ungdomsskule ved overføring av informasjon om elevar. På sin første arbeidsdag som kontaktlærar for ei 8.klasse beskrev Kim korleis eit skjematisk skriv vart nytta til overføring av informasjon om kvar enkelt elev. Det var fleire ting ved både innhaldet og måten det vart gjort på som Kim reagerte på som pedagog, noko som vart uttrykt slik: *det er meir interessant å finne ut eller å få vite kva som ligg bak, enn å få vite kva som er problematisk med dei ulike elevane.* Kim fortalde vidare om eit møte med ein ny elev:

*Det som berørte meg mest var når ein elev sa: «Du veit vel kven eg er, du har vel sikkert høyrte om meg». I dette tilfellet så var det ein elev med mykje i sekken, det kunne jo og ha vore i motsett tilfelle, men eg fekk litt vondt inni meg. Responsen min var at: «nei, eg veit faktisk ikkje heilt kven du er, og så vart det ein sånn samtaleopnar: «Kven er du, og kva heiter du?» Så eg la den der da, starta på blanke ark og lot eleven sjølv få vise meg kven han er, og det trur eg er kjempeviktig, at vi ikkje heller gir elevane desse rollene. (Kim)*

Som døme på at ein sjølv sagt må vite noko på førehand sa Kim at *om du får elevar som har opplevd mykje vanskeleg så vil informasjonen hjelpe deg til å forstå handlingsmønster og å vere i forkant.* Men det er det å bli kjende med elevane på eiga hand som dei trekte fram som det aller viktigaste, slik at elevane ikkje opplever at læraren allereie har gjort seg opp ei negativ oppfatning av eleven på førehand. For som Robin sa: *Det som ofte skjer er jo at eg ser ein elev, og når eg les mappa etterpå så er det ikkje den same eleven.*

## 4.5 Oppsummering av funn

Funna som er presentert kan tyde på at deltakarane opplever å få auka relasjonell kompetanse og forsterka si rolle som autoritative lærarar, både individuelt og kollektivt.

Funna peikar på at jo meir lærarane lukkast med å jobbe etter relasjonsnormene dess meir opplever dei at relasjonen mellom lærar og elev vert styrkt. Slik eg har tolka funna tek eg difor utgangspunkt i at arbeidet med relasjonsnormene bidreg til å bygge kompetanse som styrkar dei unge sine kontekstuelle relasjonar slik at lærarane blir betre støttespelarar for ungdommane. I tillegg kan funna tyde på at arbeid med relasjonsnormene kan bidra til å utvikle ein samarbeidsorientert skulekultur i det profesjonsfaglege fellsskapet.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet vert funna frå studien diskutert i lys av relevant teori og tidlegare forskning. Formålet med studien er å utforske ungdomsskulelærarar sin arbeidskvardag og deira refleksjonar rundt lærarrolla og relasjonell praksis. Problemstillinga rettar søkelyset mot korleis lærarar opplever at arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT kjem til nytte i arbeidskvardagen. Med utgangspunkt i formålet og funna har eg valgt å først diskutere utvikling av samarbeidsorientert skulekultur gjennom arbeid med å styrke relasjonskompetansen til lærarar, og korleis dette kan verte forsterka ved at både elevar, føresette og andre sentrale aktørar får kjennskap til dei same verktøya. Vidare vert lærarrolla diskutert i lys av relasjonsnormene til MOT og ut frå funna, og koplinga mellom dei tre normene er eit interessant funn som eg mellom anna diskuterer i samanheng med det autoritative perspektivet. Avslutningsvis leier diskusjonen av funna i studien fram til tankar om vidare forskning på temaet og implikasjonar for praksis.

### 5.1 Å utvikle skulekultur gjennom relasjonsarbeid

Eit sentralt og interessant funn i denne studien er at deltakarane opplever at arbeidet med MOT sine tre relasjonsnormer bidreg til utvikling av ein samarbeidsorientert skulekultur. Ein samarbeidsorientert skulekultur er best rusta til å utvikle læringsmiljøet og skulen sin praksis (Roaldset, 2013), og i måten deltakarane beskrev sine opplevingar av fellesskapet i kollegiet på, kan ein kjenne igjen sentrale moment frå både det som kjenneteiknar trygge og gode relasjonar (Aamodt, 2019; Nordenbo et al., 2008; Spurkeland, 2012) og funksjonelle skulekulturar (Berg, 1999).

#### 5.1.1 Utvikling av felles språk

Eit viktig funn i min studie er at ved å jobbe i lag med same verdiar og mål over tid har deltakarane opplevd at kollegiet har utvikla eit felles språk som bidreg til å tydeleggjere felles verdiar, eit positivt elevsyn og handlingsmåtar. Dei opplever at eit kollektivt medvit forsterkar og forenkler samarbeid og senkar terskelen for å be om støtte og hjelp i kollegiet. I tillegg opplever dei at det å ha eit felles språk og begrepsapparat gjer ein tryggare ved å ufarleggjere det som i utgangspunktet er krevjande situasjonar å stå i. Dette indikerer at relasjonsnormene kan ha bidrege til å styrke relasjonar innad i kollegiet ved å bygge fellesskap, tryggleik og tillit, og bidreg til å stadfeste teori som peikar på at kulturen er både retningsgivande og samanbindande i eit personale (Hargreaves, 1996). I tillegg fann eg at deltakarane opplever at dei har utvikla eit felles språk som elevane, og i noko grad foreldra, også forstår og bruker. Fleire av deltakarane omtala dette som «MOT-språket», og det er interessant å sjå at dei i stor grad nytta omgrep som er knytt til konkrete verktøy som dei har blitt kjende med gjennom MOT-foredraga for dei tilsette og gjennom MOT-øktene saman med elevane. I og med at elevane lærer å bruke dei same verktøya i MOT-øktene fortalde deltakarane at verktøya var nyttige å bruke i samtalar slik at det vart enklare å forstå kvarandre. Døme på verktøy som blei trekt fram er «lommelykta», «6:1» og «avklaring av forventningar» (sjå vedlegg 4 for oversikt over MOT-verktøy). Til saman indikerer dette at relasjonsnormene og dei konkrete verktøya til MOT gir lærarane eit språk som hjelper lærarane til å bygge gode relasjonar og til å kommunisere på ein god måte med både elevar og kollegaer, og til ei viss grad også med foreldre. Her kan det trekkast ein parallell til det at



lærarprofesjonen bør vere i god dialog med andre aktørar med eit språk som ikkje berre er forståeleg for profesjonen (Dahl et al., 2016).

Språk er ein viktig del av kulturbygging, og det å ha eit felles språk gir ei felles referanseramme som gjer samspelet mellom alle meir trygt og føreseieleg. I tillegg kan felles språk bidra til å styrke kommunikasjon og relasjonar ved å skape gruppeidentitet, forsterke samhald og redusere asymmetri i ein relasjon. Dette er viktig for å utvikle samtalar og undervisning av dialogisk kvalitet, der medverknad er eit sentralt element (Dahl, 2013; Ulleberg, 2020). Overordna del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) peikar på at medverknad førebur elevane på å bli aktive deltakarar og ansvarlege samfunnsbyggarar. Det nye læringsperspektivet kan koplast tett opp til MOT sin filosofi og metodikk i møte med ungdom, fordi læringsprosessen vert sett på som ein heilskap og vektlegg den lærande som aktiv aktør (Befring & Moen, 2017). I og med at verktøya som deltakarane i stor grad trekte fram var knytt til det å hjelpe elevane til å sjå positivt på eigne ressursar, læring og utvikling kan dette sjåast i samanheng med teori om *self-efficacy* (Bandura, 1997) og *sence of coherence* (Antonovsky, 2012). Bruk av felles språk og verktøy kan bidra til å styrke samarbeid og aktørskap som kan føre til auka tru på eiga meistring, oppleving av samanheng og motivasjon. Deltakarane si oppleving av felles kultur og felles språk både i kollegiet og med elevar og føresette, gir implikasjonar på at det å jobbe med forebyggjande, haldningsskapande og relasjonsbyggjande arbeid på tvers av ulike mikrosystem kan gi ein positiv forsterkande effekt gjennom det å styrke begge sider av relasjonane.

### 5.1.2 Auka relasjonskompetanse og kollektiv meistringstru

Eit viktig funn i min studie er det at deltakarane opplever ei fellesskapkjensle i det at heile kollegiet får auka sin relasjonelle kompetanse gjennom foredraga til MOT, gjennom internt samarbeid, og gjennom det som kan framstå som ein positiv synergieffekt av at lærarane i tillegg er saman med elevane og MOT-coachane i MOT-øktene i klasserommet. Eg opplevde at deltakarane i lita grad skilde erfaringane frå forsterkingsprogrammet SSS og grunnprogrammet «Robust ungdom» frå kvarandre, noko som indikerer at dei opplever MOT-arbeidet på skulen som ein heilskap. Dette kan og tolkast i retning av at dei to MOT-programma kan ha ein gjensidig positiv forsterkande effekt på kvarandre. Deltakarane i studien uttrykte gjennom dette ei sterk oppleving av og tru på at dei er ein del av eit effektivt kollegium som evnar å møte utfordringar og påverke elevane sine behov og åtferd på ein god måte. Dette er i tråd med forskning som tyder på at samarbeid og styrking av eit kollegium si kollektive kompetanse kan ha stor betydning for å utvikle ei kollektiv meistringstru (Sørli & Torsheim, 2010; Wendelborg et al., 2020). I og med at forskning peikar på læraren si relasjonskompetanse som ein av dei mest betydningsfulle føresetnadane for elevane si læring (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008), og med bakgrunn i Wubbels et al. (2015) si forskning, kan det vere nærliggande å tenke at dei til saman 80 % av lærarane som ein kan rekne med ikkje har eit medfødt relasjonelt talent vil ha behov for å trene på og få ekstra støtte og rettleiing i det å utvikle sin relasjonskompetanse (Moen & Moen, 2020). Dette behovet vert understreka av undersøkingar som viser at fleire lærarar opplever å ha for lite kontroll i klasserommet (Vaaland & Ertesvåg, 2013), og av Krane et al. (2016) som peikar på at ein negativ lærar-elev-relasjon kan føre til auka risiko for at elevar kan utvikle psykiske problem. I og med at det er kompetanseoppbygginga som skjer i skulen som har størst betydning for utvikling av lærarar sin undervinningspraksis (Dahl et al., 2016; Timperley et al., 2007), kan det seiast at arbeidet med relasjonsnormene kan ha bidrege til å styrke lærarane sitt relasjonelle medvit og relasjonskompetanse, og dermed bidrege til auka

profesjonalisering. Med bakgrunn i empirien som er drøfta, tidlegare forskning og kunnskap om at relasjonskompetanse kan trenast og utviklast (Spurkeland, 2011), vil det å sette relasjonskompetanse på agendaen vere ein viktig implikasjon for praksis.

### 5.1.3 Rektor si rolle i utvikling av skulekultur

Eit anna viktig funn i denne studien er deltakarane si oppleving av rektor si sentrale rolle i arbeidet med å utvikle skulekultur. Viktige faktorar som deltakarane trekte fram var mellom anna det at rektor har sett relasjonsnormene på agendaen og sett av tid til relasjonsarbeid på ulike måtar. Korleis leiinga jobbar med implementering er ikkje tema i dette prosjektet, men dette kan tyde på at rektorane ser på relasjonsnormene til MOT som eit nyttig verktøy til å utvikle ein god samarbeidskultur, og at dette vert opplevd positivt og nyttig av lærarane. Eitt konkret døme var ein deltakar som fortalde om rektor som nytta fast utviklingstid til å ha MOT-øktar med personalet, og denne opplevinga av ei tydeleg og verdystyrt leiing der fellestid i kollegiet vart nytta til MOT-arbeid, er og i tråd med anbefalingar frå ekspertgruppa (Dahl et al., 2016). Samstundes utfordrar dette teori som set obligatorisk samarbeid og samarbeidskulturar opp i mot kvarandre (Hargreaves, 1996). Dette kan likevel tolkast i ei retning av at fordi det vert fokusert på overordna verdiar og universelle verktøy som går på tvers av fag og ulike grupper eller subkulturar i skulen, kan det at lærarane i fellesskap opplever relevans og nytteverdi føre til at det obligatoriske samarbeidet utviklar seg til ein samarbeidskultur som er slik Hargreaves skildrar. Ein annan viktig faktor som vert trekt fram av deltakarane har vore verdien av at rektor opptre tydeleg som ein god rollemodell med samsvar mellom ord og handling. Dette er viktig for å unngå utydelegheit og usikkerheit (Bang, 2011), og rektor er den viktigaste kulturskaparen i skulen som må vektlegge det å fungere som ein god rollemodell (Kunnskapsdepartementet, 2017; St.meld. nr. 30 (2003-2004); Wendelborg et al., 2020). Med utgangspunkt i eit systemisk perspektiv er det viktig at både elevar og lærarar opplever samsvar mellom ord og handling i flest mogleg mikrosystem for å styrke samhandlinga og relasjonane i mesosystemet (Bronfenbrenner, 2005).

Det at deltakarane trekte fram at det er eit godt miljø på skulen, både blant elevar og tilsette, og ser dette i samanheng med MOT-arbeidet, tilseier likevel ikkje at det kan konkluderast med denne samanhengen grunna studien sin avgrensingar. Funna som er drøfta så langt indikerer likevel at det å delta i MOT og å satse på forsterkingsprogrammet SSS og dei tre relasjonsnormene kan ha ein positiv forsterkande effekt på skulemiljøet og skulekulturen. Med utgangspunkt i omgrepet samarbeidsorientert skulekultur og funna som er drøfta så langt, så kan det tenkast at det kollektive arbeidet med relasjonsnormene har bidrege til at lærarar på desse fire skulane har utvikla det Berg (1999) omtalar som ein utvida profesjonalitet. Andre implikasjonar for praksis er det at rektorar og andre leiarar i skulesamanheng må vere sitt ansvar bevisst i å skape den kulturen som best vil kunne fremme eit godt arbeids- og læringsmiljø for både elevar og lærarar og å sette god relasjonell praksis på dagsorden (Spurkeland, 2011). Sjølv om alle lærarar har med seg ulike erfaringar som er avgjerande for deira personlege kompetanse (Skau, 2017), skal ikkje lærarar stå åleine med ansvaret om å utvikle god relasjonell praksis. Det er i hovudsak rektor sitt ansvar å skape ein skule og eit skulemiljø som har eit grunnleggande positivt menneskesyn, og difor må det jobbast kontinuerleg med personlagruppa si grunnforståing for den enkelte elev (Moen & Moen, 2020). Då må ein arbeide systematisk i fellesskap for at alle lærarar kjenner til det verdigrunnlaget som skal prege skulen (Ulleberg, 2020), og sørge for at lærarane har kompetansen, tryggleiken og dei verktøya som skal til for å sette verdigrunnlaget ut i praksis. Både skuleleiing og lærarar har behov for å vidareutvikling,

og eit velkjend sitat av Piet Hein kan passe til å belyse dette: «Den som tror at han eller hun er ferdig utlært, er ikke utlært, men ferdig» (Vårvik, 2018, s. 148). Eg vil likevel peike på at det er fleire vegar til målet, for ifølge Berg (1999) er det av større betydning at deltakarane i endringsprosessar har motivasjon, vilje og evne til endring enn kva strategi som er vald for endringsarbeidet.

## 5.2 Lærarrolla i lys av dei tre relasjonsnormene

Så langt har eg diskutert korleis relasjonsnormene kan bidra til å utvikle skulekultur. No vil eg gå vidare til å diskutere kva funna i studien kan ha å seie for lærarrolla med eit meir individuell vektlegging, sjølv om det tidlegare er vist at det kollektive aspektet er ein sentral del av lærarprofesjonaliteten. Ut frå funna i studien kan ein sjå at relasjonsnormene glir over i kvarandre samstundes som dei alle har dimensjonar som dei andre ikkje har.

### 5.2.1 Relasjonsnormene legg vekt på det viktigaste i lærarrolla

Eit sentralt hovudfunn i denne studien er at deltakarane opplever at relasjonsnormene legg vekt på det viktigaste i lærarrolla, som dei meiner er å bygge gode og trygge relasjonar med alle elevane. Deltakarane legg difor stor vekt på omsorgsaspektet i lærarrolla. Dei opplever difor at relasjonsnormene er særskilte relevante for utøving av lærarrolla, både med tanke på samanhengen mellom det faglege og det sosiale og det nye tverrfaglege temaet «folkehelse og livsmestring», som vert løfta fram i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det at relasjonsaspektet i lærarrolla er viktig er godt dokumentert, og tidlegare drøfta i denne oppgåva, og det er ein nær samheng mellom omsorg og engasjement både for elevane og faga i utøving av lærarrolla (Dahl et al., 2016). Briseid (2014) understrekar dette ved å skrive at lærarrolla har ein høgare himmel enn berre å formidle fag. Nestekjærleik er ein av dei grunnleggande verdiane som skal vere grunnmuren i skulen si verksemd og som skal prege lærarane sine møter med elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017), men for nokre kan det kanskje oppfattast som uprofesjonelt å nytte omgrepet kjærleik i profesjonelle samanhengar. Med den forståinga av kjærleik i profesjonelle relasjonar som tidlegare er vist (Andersen, 2018), er det likevel nærliggande å diskutere kva det er som er dei beste kjærleikshandlingane å vise overfor elevar. Overordna del i LK20 vektlegg at det å gi andre ei god kjensle ved å møte dei gjennom anerkjenning, respekt og tillit fører til at dei lærer å verdsette både seg sjølv og andre, og bidreg til å skape ei oppleving av å høyre til (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er samanfallande med det deltakarane legg i relasjonsnorma «skap godkjensla», og følgjande sitat av Maya Angelou seier mykje om kva som ligg i det å skape godkjensla: «Folk vil glemme det du sier, og glemme det du gjør, men de vil aldri glemme den følelsen de satt igjen med etter å ha møtt deg» (Skau, 2017, s. 32).

I denne studien beskrev deltakarane at det å sjå og bli kjend med alle elevane, med utgangspunkt i interesse for heile eleven og å legge vekt på det som er positivt, er heilt avgjerande for at ein lærar skal kunne bygge gode relasjonar med elevane. Dette set dei hovudsakleg i samheng med relasjonsnorma «skap godkjensla», men og «vis bakgrunnsforståing». For å belyse dette trekker eg fram eit døme frå funna der eleven som møtte sin nye lærar for første gong sa: «Du veit vel kven eg er?» I denne samanhengen var det tydeleg for læraren at eleven forventta at læraren hadde negative forventningar til han frå dag ein. Læraren svarte nei på spørsmålet og handterte dette viktige møtet slik at eleven sjølv fekk høve til vise kven han var i staden for at eleven opplevde å bli møtt med negative forventningar. Fleire av deltakarane var opptekne av at

dei ikkje ønsker å få vite mest mogleg om elevar på førehand, fordi den informasjonen dei får vil vere friteken frå konteksten og vere farga av andre sine oppfatningar og relasjonar til elevane. Det er interessant å sjå dette i samanheng med MOT sitt verktøy «Blanke ark», som tek utgangspunkt i «den fundamentale attribusjonsfeil», og Rosenthal-undersøkinga (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Dette kan bidra til å belyse kvifor det er avgjerande at lærarar er medvitne på at «den fundamentale attribusjonsfeil» og negative forventningar ikkje bør prege møtet med nye elevar (Jordet, 2020; Moen & Moen, 2020). Det kan og sjåast i samanheng med eit salutogent perspektiv (Antonovsky, 2012) og det å løfte fram det som er positivt og som bygger andre opp, i og med at vi som oftast får meir av det vi vel å fokusere på. Positiv forståing og vektlegging av ressursane og styrkane til individet kan bidra til ei styrking av dei helsebringande faktorene som ifølge Antonovsky kan hjelpe individet til å oppleve mening og samanheng.

Det at alle med ansvar for ungdom må vere opptekne av løfterike perspektiv og ei positiv tilnærming for å styrke sjølvkjense og framtidstru er som tidlegare vist sentralt i det nye læringsperspektivet (Befring & Moen, 2017), og er med utgangspunkt i empirien som er drøfta ein viktig implikasjon for praksis. For lærarar vil det seie at ein må møte kvar enkelt elev med eit positivt, ope og nysgjerrig sinn. Det er dei «små tinga» som er avgjerande i det Spurkeland (2012) kallar relasjonens første fase, der læraren gjennom ord og kroppsspråk, haldning og handling, skal besvare eleven sine tause spørsmål: «Ser du meg? Er du glad i meg? Er det plass for meg?» Eidsvåg (2018, s. 10). Det å ha ei generell positiv nysgjerrigheit i møte med nye menneske er ein relasjonell eigenskap som alle lærarar må ha. Som rollemodell vil alt ein lærar gjer eller ikkje gjer i klasserommet ha normativ betydning, og difor må kvar enkelt lærar reflektere over sine verdiar og haldningar som kjem til uttrykk i handlingsmåter og reaksjonar i klasserommet og i møte med elevar. Det er kun ved å jobbe bevisst med relasjonsetableringa at ein som ny lærar kan ta ansvar for at eleven som er vand med å vere i negative relasjonar til lærarane sine ikkje tek for gitt at relasjonen til den nye læraren også skal bli negativ (Manger et al., 2013).

Eit anna viktig funn i studien er at deltakarane knyter relasjonsnormene, og særskilt «skap godkjensla», opp til det å gi elevane meistringsopplevingar gjennom det å tilpasse skulekvardagen og å vise elevane at ein har positive forventningar. Sentrale element i dette funnet er at deltakarane trekker fram at ein må kjenne elevane godt og samarbeide med dei for å legge godt nok til rette for den einskilde. Det handlar ikkje berre om å finne rett fagleg nivå, det handlar og om å bruke elevane sine interesser og sterke sider, å finne den rette måten å kommunisere på og å finne ut korleis elevane lærer best. Dette kan indikere at å rette merksemda mot relasjonar og arbeid med relasjonsnormene kan ha bidrege til at deltakarane i min studie har utvikla eit heilskapleg perspektiv og ikkje skil relasjonelt og sosialt arbeid frå fagleg utvikling. Relasjonskompetansen prestasjonshjelp (Spurkeland, 2012) og teori om meistringsforventning (Bandura, 1997) kan nyttast til å forklare korleis læraren sin interaksjon og relasjon til elevane har stor betydning for å skape godkjensla gjennom meistringsopplevingar. Skal elevane utvikle tru på egne evner og forventning av meistring, *self-efficacy*, må dei oppleve at signifikante vaksne formidlar både direkte og indirekte at dei har forventningar til eleven og legg til rette for autentiske meistringsopplevingar. Med utgangspunkt i teori om meistringsforventning må det å gi elevane tilpassa opplæring hovudsakleg forståast slik at ein bør forvente mykje av elevane. I tråd med sosial-kognitiv læringsteori vert det i overordna del av LK20 presisert at skulen sine forventningar til den enkelte elev om innsats og meistring påverkar læring

og tru på eigne evner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Korleis vi tenker om eiga meistring er avgjerande for læring og det er viktig å unngå negativ tenking som kan bli ein sjølvoppfyllande profeti (Bandura, 1997; Seligman, 2018). Dette peikar på at læraren har ei viktig rolle i å hjelpe elevane til å utvikle eit vekstorientert tankesett ved å gi dei passeleg store utfordringar, å plante positive forventningar og å fokusere på innsats og prosess framfor prestasjonar og resultat (Dweck, 2014). Å rette merksemda mot kva personen faktisk kan gjere kan bidra til å styrke aktørperspektivet, og som tidlegare vist må ein vere aktør i eige liv for å kunne realisere ressursane sine (Jordet, 2020; Nygård, 2007). I denne samanhengen var det overraskande at deltakarane i studien ikkje sa noko om prestasjonspress, vurderingspraksis og karakterarbruk. Eg tenker at dette kanskje peikar på ei utfordring for MOT i det å konkretisere enda meir tydeleg korleis relasjonsnormene kan knytast opp til reelle problemstillingar i skulen. Eit døme kan vere korleis ein kan hjelpe elevane til å utvikle self-efficacy, aktørskap og eit vekstorientert tankesett gjennom ein bevisst vurderingspraksis. Ei anna utfordring vil vere å få praktisk gehør på alle nivå hos dei som set den pedagogiske dagsorden når det gjeld til dømes prestasjonspress og evalueringsordningar.

Eit funn i min studie er at deltakarane ser på seg sjølve meir som rettleiarar enn som kunnskapsformidlarar. Dei snakka alle om at lærarrolla har endra seg frå den tradisjonelt styrande formidlarrolla til den støttande rettleiarrolla. Teori om meistringsforventning (Bandura, 1997) vektlegg elevane sine behov for rettleiing og viser at gode rettleiingsprosessar kan bidra til at elevane blir meir sjølvstyrde og kan ta ei aktiv læringsrolle. Då kan det å bruke elevane sine interesser vere ein viktig nøkkel. Med bakgrunn i den kunnskapen vi har om at hjernen er bruksavhengig og skal spesialisere seg i ungdomstida må ein styrke nettopp det ved å la ungdom få halde fast på og gjere meir av det dei likar og er interesserte i (Siegel, 2018). Det som ligg i omgrepa rettleiing (Tveiten, 2013) og rådgiving (Lassen, 2014) kan bidra til å forklare kvifor relasjonsnormene opplevast som viktige og korleis dei kjem til nytte i arbeidskvardagen, fordi eit kjernepunkt i sosiokulturell teori er at elevane skal vere medspelarar i utviklinga av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samspelet mellom elev og lærar er difor avgjerande.

For lærarar kan dette bety at arbeid med det faglege, det relasjonelle og det sosiale ikkje kan sjåast kvar for seg viss ein skal lukkast i å bygge dei trygge relasjonane som gir det beste utgangspunktet for å tilrettelegge for læring i samarbeid med elevane. Det at alle skal få god nok tilpassing og gode meistringsopplevingar, er ei krevjande kjerneoppgåve i skulen, men ved å bruke elevane sine styrkar og ressursar og vektlegge individuell forbetring og innsats framfor prestasjonar, kan ein bidra til å skape aktørskap og meistringstru (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997; Dweck, 2014). Ein konsekvens av dette kan mellom anna bli å sørge for at ein har ein vurderingspraksis som ikkje bidreg til det motsette, men å ha det heilskapsperspektivet som krevst for å kome kvar enkelt elev i møte. Vidare vil eg drøfte meir inngåande korleis bakgrunnsforståing og det å balansere styring og varme kan hjelpe lærarar til å skape trygge relasjonar og rammer.

### 5.2.2 Betydninga av å nytte bakgrunnsforståing til å bygge relasjonar

Eit viktig funn i denne studien er at deltakarane opplever at relasjonsnorma «vis bakgrunnsforståing» forsterkar ein veremåte som er til hjelp for eleven ved at ein kan vere i forkant på eit sosioemosjonelt plan for å møte elevane der dei er. Deltakarane trekte særleg fram to ytterkantar i elevgruppa, elevar som er tilbaketrekte og elevar som utagerer, og at det er i møte med desse elevane at dei vert særkild utfordra i arbeidskvardagen. Deltakarane trekte og fram at dei opplevde at relasjonsnormene, og

for så vidt verktøya til MOT som til dømes «den usynlege sekken» og «skilje sak og person» (sjå vedlegg 4), var særskilt nyttige og viktige for å greie å tilpasse sin veremåte i møte med desse elevane. Forsking tyder på at det kan vere vanskeleg for lærarar å etablere ein god relasjon til elevar som har eit temperament med mykje trass og sinne og at desse elevane får meir negativ merksemd som vidare kan forsterke negativ åtferd (Myers & Pianta, 2008). Dette kan tyde på at lærarar kan ha ein tendens til å møte negativ åtferd med å gjere meir av det som ikkje fungerer, og forskning viser at den autoritære stilen kan føre til auka aggresjon og motstand hjå barn (Baumrind, 1991). Forsking viser og at det er den autoritative stilen som er best eigna til å forebygge åtferdsproblem og til å jobbe med elevar som viser alvorlege åtferdsproblem i skulen (Nordahl et al., 2003). Det at støtte frå læraren i stor grad kan bidra til auka motivasjon og læring ved å rette særleg merksemd mot risikoelevar vert også støtta av Nordenbo et al. (2008) sine undersøkingar. Når lærarar handterer barn og unge som utagerer står ein i såkalla relasjonelle eksistensielle situasjonar som kan avgjere om relasjonen mellom lærar og elev vert styrkt eller mister all verdi (Skau, 2017). I slike situasjonar er det avgjerande at lærarane er bevisste på at ein må møte eleven slik at ein gir bekrefting og næring til allereie opparbeidd tillit, at ein unngår å krenke eleven og at eleven opplever at læraren sin respekt er betingelseslaus sjølv om eleven har gjort noko dumt (Aamodt, 2019). Deltakarane i min studie fortalde at dei er opptekne av å hugse på at åtferd er språk, og at dei må sjå bak handlingane, noko som indikerer at dei viser bakgrunnsforståing og har ei heilskapleg tilnærming som bidreg til hensiktsmessige strategiar i møte med elevar. Dette kan stadfestast av kunnskap om at åtferd er symptom på barn og unge sine overlevingsstrategiar (Hertz, 2011), og det kan mellom anna tyde på at det komplekse samspelet mellom lærarane og elevane ikkje vert forenkla gjennom ei lineær forståing med merksemda einsidig retta mot eigenskapar og individ. Det kan med andre ord sjå ut til at deltakarane har ei sirkulær tilnærming der ein flyttar merksemda frå enkle årsaksforklaringar over på relasjonar og samspel (Bateson, 2005; Ulleberg, 2020). Her vil eg peike på at lærarane presenterer det dei ser på som idealet, som mest truleg ikkje samsvarer med praksis i alle situasjonar.

Ein av deltakarane i min studie fortalde om ei oppleving der kollegiet var inne i ein særleg tøff periode med nokre elevar «som hadde boksehanskane på». «Boksehanskane» vart i denne samanhengen nytta som ein metafor på det å handtere vanskelege kjensler på ein utagerande måte. Dei nytta biletet «Lærar», av Lisa Aisato<sup>3</sup>, som syner eit barn med boksehanskar og ein vaksen som held eit hjarte i handa, for å minne kvarandre på at dei skulle møte ungdommane med ro, varme og omsorg, og at dei måtte halde ut sjølv om det kunne vere krevjande. Dette dømet viser eit relasjonelt medvit om å ikkje møte negativ åtferd med negativ forsterkande respons, som er i tråd med ei emosjons- og samspelsfokusert tilnærming der ein først og fremst ikkje ser på eit sinneutbrot som eit åtferdsproblem, men som ein markør på ei underliggende kjensle, fortolking og behov (Fallmyr, 2020). Lærarar skal ikkje vere ekspertar innan nevrovitenskap, men for å hjelpe ungdom til å navigere seg gjennom ei krevjande ungdomstid kan kunnskap om feltet bidra til å forklare at den unge si uro kan vere teikn på tidlegare vonde erfaringar i møte med urimelege krav eller mangel på tryggleik og tillit. Difor er det viktig å arbeide med å vidareutvikle kompetanse og gi lærarane verktøy som kan gjere det enklare å forstå og å ta slik kunnskap i bruk. Eit døme på dette kan vere at MOT nyttar kunnskap om tenåringshjernen og toleransevindumodellen (Siegel, 2018) for å bevisstgjere lærarar på korleis ungdom opplever verda. Som vaksne har vi

---

<sup>3</sup> <https://salg.aisato.no/produkt/digitaltrykk/laerer>

ifølge Moen og Moen (2020) lett for å henvende oss til tenkehjernen i konfliktsituasjoner, noko som viser seg å vere lite hensiktsmessig. Ei viktig læresetning å ha med seg er: «Jo mer aktivert ungdommen er, jo færre ord må vi bruke» (Moen & Moen, 2020, s. 107). Å møte elevar med straff eller sinne kan få uheldige konsekvensar som svekka motivasjon for skularbeid, negativ verknad på eleven si sjølvoppfatning, angst eller utvikling av aggresjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

På den andre sida var fleire av deltakarane i studien opptekne av at dei vart relasjonelt utfordra i møte med barn som er tilbaketrukte. Dette er barn som kan stå i fare for å ikkje bli fanga opp av dei vaksne, og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) kan barn velge å isolere seg for å skjule sine nederlag og negative kjensler ved å framstå som ein som ingen kjenner. Nokre av deltakarane i min studie fortalde om systematiske og medvitne strategiar for å fange opp elevar som er tilbaketrukte og som kan stå i fare for å ikkje bli sett, fordi dei som tidlegare nemnt er opptekne av å forstå kva som ligg bak åtferda. Deltakarane trekker difor fram at spesielt når barn kan vere vanskelege å kome innpå, så er bakgrunnsforståinga ekstra viktig for at ein skal kunne forstå korleis denne eleven treng å bli møtt og kva det er som kan bidra til å skape godkjensla hos akkurat denne eleven. Forsking syner at ein god relasjon mellom lærar og elev kan gi betre sjølvkjensle, færre depressive symtom og lågare risiko for å droppe ut av skulen (Krane et al., 2016), og lærarar må difor ha sterk bevisstheit om å sjå og anerkjenne alle, og særleg dei som ein ser står i fare for å hamne på utsida. Den emosjonelle komponenten i relasjonskompetanse prestasjonshjelp (Spurkeland, 2012), kan sjåast i lys av aktørperspektivet og teori om sosioemosjonell kompetanse, og kan nyttast til å forklare kvifor læraren må vere bevisst på at ulike elevar kan trenge ulike relasjonelle påverknader for å bli i stand til å ta i bruk ressursane sine. I ungdomstida bygger ein identiteten sin i samspel med andre, og då kan ein som lærar ikkje tillate seg å la nokre elevar bli tilnærma usynlege i klasserommet. Det kan vere farleg dersom ein ubevisst formidlar mangel på forventningar til dei stille elevane berre fordi dei druknar i mengda, fordi barn som får mykje negativ bekrefting eller blir oversett av viktige signifikante vaksne lett kan få ei negativ sjølvoppfatning, i og med at sjølvkjensla er erfaringsbasert (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Eit anna funn i denne studien er at deltakarane ser på sin eigen veremåte og samspelet med eleven som ein viktig del av bakgrunnsforståinga. Dette kjem mellom anna til uttrykk gjennom det at dei er opptekne av at dei som lærarar må vere personlege og gi av seg sjølve for at elevane også skal verte kjende med læraren. I tillegg er dei opptekne av å tilpasse sin eigen veremåte fordi ein må vere den personen dei ulike elevane treng at ein er. Kontekst er difor eit sentralt omgrep knytt til det å forstå eleven sin situasjon og å møte eleven sine behov, noko som er avgjerande for å skape ein god relasjon (Bateson, 2005; Ulleberg, 2020). I og med at ein alltid sjølv er kontekstskapande (Hertz, 2011), må ein som lærar ha eit heilskapleg perspektiv og reflektere over korleis ein sjølv kan bidra til nye samspelsmønster. Ein konsekvens av å tenke kontekstuell vil til dømes vere å ha ei forståing av at lik åtferd må tolkast ulikt i ulike samanhenger, og at ein leitar etter oppretthaldande faktorar i staden for at ein definerer barnet som eit problem. Den økologiske systemteorien til Bronfenbrenner (2005) kan hjelpe oss til å sjå bak den konkrete situasjonen og hjelpe oss til å forstå og handtere den kompleksiteten som oppstår i sosiale fellesskap. Det å sjå og forstå vanskar ut frå den konteksten og den samanheng dei er oppstått i, er viktige prinsipp i alt sosialpedagogisk arbeid (Gjertsen, 2010).

Eg kan ikkje gå ut frå at deltakarane sine perspektiv knytt til bakgrunnsforståing ein-sidedig kan relaterast til bevisstgjerung gjennom arbeidet med relasjonsnormene. Funna som eg har diskutert i dette kapittelet støttar likevel opp under at det er viktig at lærarar er gode på å vise bakgrunnsforståing og at grad av bakgrunnsforståing og evne til å tilpasse seg ulike elevar sine behov kjem til uttrykk gjennom lærarar sin veremåte. Dette peikar på viktige perspektiv og implikasjonar for utøving av lærarrolla som krev at lærarar både har vilje og evne til å ta andre sitt perspektiv og å sjå den andre innanfrå og seg sjølv utanfrå. Dette er viktige aspekt innan mentaliseringsteori, og er ifølgje Brandtzæg et al. (2016) ei avgjerande omsorgsoppgåve i skulen. I tillegg krev det ei høg grad av sosioemosjonell kompetanse, noko som handlar om forståing og handtering av både egne og andre sine kjensler og behov (Fallmyr, 2020). For å finne ut kva ein kan gjere for å bryte negative samspelsmønster, må ein difor alltid vere merksam på at ein sjølv er kontekstskapande. Det er og viktig å få fram at å utvikle kollektive skulekulturar ikkje er det same som at alle lærarar skal tenke og handle heilt likt, men det handlar om å finne gode og hensiktsmessige måtar å vere seg sjølv på, slik at ein kan vere profesjonell på ein personleg måte (Røkenes & Hanssen, 2006; Skau, 2017).

### 5.2.3 Å balansere styring og varme for å skape trygge rammer

Eit interessant funn er at deltakarane ser samanhengen og ei gjensidig avhengigheit mellom dei tre relasjonsnormene. Dei uttrykker eksplisitt at relasjonen ein får ved «å skape godkjensla» og «å vise bakgrunnsforståing» er ein føresetnad for «å praktisere tøff kjærleik». For å illustrere kor uheldig det kan vere å sette strenge grenser før ein har ein relasjon til elevane samanlikna deltakarane dette med å starte opp med ei ny klasse, der det er heilt sjølv sagt at ein ikkje startar første dag med regelrytteri og strenge krav. Jo meir varme, tillit og tryggleik ein bygger opp i relasjonen mellom elev og lærar, dess tydelegare forventningar og grenser kan ein sette. Baumrind (1991) sitt autoritative perspektiv understrekar dette. Moen og Moen (2020) sin modell (sjå figur 2.1 s.23 i teorikapittelet) som tek utgangspunkt i Baumrind (1991) sitt autoritative perspektiv, plasserer dei tre relasjonsnormene midt mellom høg kontroll og høg varme/relasjon. Det er interessant å legge merke til at deltakarane ikkje snakkar eksplisitt om det å vere ein autoritativ vaksen, men dei nyttar relasjonsnormene til å implisitt beskrive nettopp det som ligg i det å vere autoritativ. Dette kan indikere at relasjonsnormene kjem til nytte i arbeidet med å skape dei tydelege grensene og trygge rammene som deltakarane opplever at ungdom treng, og peikar på at arbeidet med relasjonsnormene kan ha bidrege til å forsterke lærarane si rolle som autoritative lærarar.

Deltakarane i studien fortalde også at dei er opptekne av å ha positive, men høge forventningar og tydelege grenser til elevane. I dette ligg mellom anna at det å vise kjærleik og omsorg og det å ha tydelege grenser og rammer er to sider av same sak. Deltakarane fortalde at dei opplever at fleire elevar som strevar i fellesskapet på skulen ikkje er vande med grenser heime, og ved å avklare forventningar på førehand kan elevane oppleve både læraren og kvardagen som føreseieleg og trygg. Det at å forveksle kjærleik med service og å ikkje kreve noko av elevane fører til at borna ikkje vert ein del av fellesskapen (Juul, 1998), kan peike på at å finne balansen mellom styring og varme bidreg til å styrke både individet og fellesskapet. Å bygge fellesskap handlar om å føre barn og unge inn i den kulturen dei sjølv er ein del av, ved å bidra til positiv identitetsbygging gjennom alle fag, og oppleving av fellesskap og tilhøyrslø. Det å forstå seg sjølv som ein del av eit større fellesskap, er sentralt med tanke på danning til demokratiske samfunnsborgarar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette bidreg til belyse læraren og skulen si rolle som samfunnsbygger, ved å sette individuell og sosial



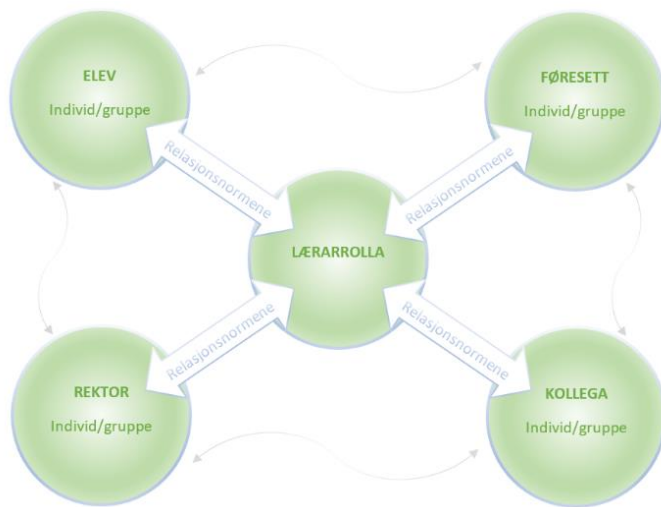
utvikling i eit dialektisk forhold til kvarandre, der det eine vert ein føresetnad for det andre (Briseid, 2014). God klasseleiing bygger på innsikt i elevane sine behov, varme relasjonar og profesjonell dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det at ein ikkje kan forvente det same av alle elevar var eit dilemma som deltakarane i min studie opplevde i høve det å ha klare grenser som elevane kunne oppleve som rettferdige. For å greie å balansere styring og varme trekte deltakarane fram at det var avgjerande å skilje sak og person, og at same kva som skjer er det eleven gjer som er eit problem utan at ein gir eleven kjensla at det er eleven som er eit problem. Sjølv om det å reagere med straff eller sinne vart problematisert i kapittel 5.2.2 betyr ikkje dette at ein ikkje skal ta tak i problematisk åtferd. Det deltakarane i studien legg i relasjonsnorma «tøff kjærleik» er nettopp det å tore å ta tak i det som er vanskeleg på ein måte som er i samsvar med konteksten og relasjonen til eleven. Dette vert stadfesta av forskning som peikar på at den autoritative oppdragsstilen syner seg å ha dei beste følgene for barn (Baumrind, 1991; Nordahl et al., 2003; Pellerin, 2005; Sjursjø, 2021). I høve grensesetting kan det bli for mykje tøffheit og bruk av autoritet og for lite kjærleik og dialog, og omgrepet «tøff kjærleik» kan representere noko problematisk viss det blir gitt feilaktige signal. For å unngå at dette blir legitimert gjennom relasjonsnormene til MOT, må ein både vere varsam og tydeleg ved bruk av desse omgrepa. Skal vi oppnå læring og utvikling gjennom ytre kontroll, må i alle fall mykje positiv bekrefting og gjensidig tillit ligge i botnen. Ifølge Sjursjø (2021) er det å vere ein autoritativ lærar som greier å kombinere ein god relasjon til elevane sine med å stille tydelege krav i klasserommet krevjande, og det er difor viktig at lærarane ikkje står åleine i dette arbeidet.

Sjølv om deltakarane eintydig trakk fram positive erfaringar som både er i tråd med MOT og fagfornyinga sine formål bør spørsmålet om relasjonsnormene til MOT også kan ha negative konsekvensar stillast. Perspektiva i relasjonsnormene til MOT er prega av å vere personavhengige, og den einskilde si personlege kompetanse, som ifølge Skau (2017) er ein viktig del av profesjonaliteten, vil i stor grad påverke korleis ein gjer seg nytte av relasjonsnormene i arbeidskvardagen. Å leie læringsarbeid er ein kompleks prosess som vert påverka av hendingar og relasjonar. Ein kan difor ikkje ukritisk ta i bruk ferdige oppskrifter og modellar i eigne klasserom. Det at relasjonsnormene bidreg med perspektiv som på ulikt vis kan nyttast av den enkelte i staden for å vere ein manual eller ei oppskrift kan difor vere ein styrke. Samstundes kan det vere ei svakheit dersom kvar enkelt lærar utviklar si individuelle forståing av kva som ligg i relasjonsnormene. Viss det ikkje blir gjort eit godt grunnlagsarbeid og det blir jobba for lite med relasjonsnormene kan ein risikere at forståinga for kva som ligg i relasjonsnormene og samanhengen mellom dei blir for dårleg. Det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991) synleggjer uheldige konsekvensar av den autoritære og den ettergivande stilen, noko som kan overførast til utfordringar ved å vektlegge ei eller to av relasjonsnormene meir enn andre. Har ein for mykje fokus på å skape godkjensla eller å vise bakgrunnsforståing kan ein risikere å bli ettergivande og utydeleg utan å tore sette grenser og sette inn tiltak når det er behov for det. Har ein for mykje fokus på å praktisere tøff kjærleik kan ein risikere å bli autoritær. Ei utfordring for MOT og skuleleiinga blir difor å vere tydelege nok og sikre at det blir jobba så godt på den enkelte skule slik at samanhengen mellom relasjonsnormene kjem tydeleg fram. Balansen mellom relasjonsbygging og kontroll har ingen fasit. Ein må finne denne balansen ut i frå eiga forståing, noko som kan vere krevjande. Lærarane gjer seg ulike erfaringar og erfaringsdeling og felles refleksjon er difor viktig.

### 5.3 Implikasjonar for praksis og vidare forskning

I tillegg til å svare på problemstillinga ved å utforske og diskutere funna i lys av relevante teoretiske perspektiv og tidlegare forskning er intensjonen å kome fram til implikasjonar for praksis og refleksjonar rundt vidare forskning. Sjølv om denne studien ikkje har som formål å seie noko om korleis arbeidet med relasjonsnormene kjem til nytte for andre aktørar enn lærarar har eg i denne studien funne noko som peikar på at relasjonsnormene kan påverke alle dei sentrale aktørane i skulen. Dette har gitt meg eit utvida og meir overordna perspektiv på korleis arbeid med relasjonsnormene kan bidra til å styrke lærarrolla, og eg har difor utvikla ein illustrasjon for å vise korleis arbeid med relasjonsnormene kan bidra til å styrke lærarrolla og lærar-elev-relasjonen gjennom styrking av begge sider av relasjonane, både som individ og som gruppe. Sjå under:



**Figur 5.1: Lærarrolla og relasjonsnormene**

Det kan sjå ut til relasjonsnormene, og for så vidt verktøya til MOT, kan nyttast til å styrke både den enkelte ungdom og heile klasse-skulemiljøet, den enkelte lærar og samarbeidet i kollegiet og samarbeidet mellom heim og skule. Dei svake pilene mellom dei ulike aktørane er meint for å antyde at arbeid med relasjonsnormene kanskje kan bidra til å styrke relasjonane mellom alle desse aktørane. Det har vore interessant å få eit lite innblikk i korleis MOT jobbar med relasjonar på tvers av ulike mikrosystem for å styrke både

enkeltindivid og fellesskap. Sett i lys av eit systemisk perspektiv impliserer dette at MOT sitt forsterkingsprogram «Skulen som samfunnsbygger» kan hjelpe skulane til å nytte det handlingsrommet ein har i å tilpasse og betre strukturane rundt eleven og å sørge for gode relasjonar gjennom samhandling med både barnet og deira næraste. Ifølge Wendelborg et al. (2020) er det å utvikle ein kollektiv praksis for refleksjon og dialog i kollegiet og i møte med eleven eit fellestrekk ved skular som har kome langt i arbeidet med utvikling av læringsmiljøet. Eit kritisk blikk knytt til det å bruke MOT kan vere at omfattande ressursbruk kan forstyrre organisasjonen og den pedagogiske verksemda dersom formålet blir underkommunisert. Som ein mogleg negativ konsekvens må ein også vere merksam på om MOT sitt arbeid ved ein skule kan føre til ansvarsfråskrivning av delar av det som ligg i skulen sitt lovpålagde opplæringsansvar. Difor vil det vere viktig å understreke at MOT er ein tilleggsressurs som ikkje skal erstatte, men bidra til å forsterke dette arbeidet.

Vidare presiserer Wendelborg et al. (2020) at skulane er avhengige av eit godt samarbeid med heimen og lokalsamfunnet fordi det å aktivt forholde seg til elevane sin livssituasjon utanfor skulen, spelar ei vesentleg rolle for elevane sitt læringsmiljø. Det at ein ikkje kan skilje individ frå system er i tråd med Bronfenbrenner (2005) sin teori, og det å jobbe ut frå eit økologisk perspektiv impliserer at ein må arbeide på fleire plan i både forebyggjande arbeid og for å sjå alle moglege løysingar når ein møter utfordringar. Systemperspektivet bidreg såleis til utvikling av nye spørsmål som kan danne eit grunnlag for vidare forskning. Det kunne difor ha vore interessant å inkludere fleire

profesjonar og aktørar i denne samanhengen. Med tanke på vidare forskning vil det difor vere interessant å stille spørsmålet om godt og grundig arbeid med relasjonsnormene kan bidra til å skape ein samarbeidsorientert skulekultur der kulturen blir både retningsgivande og samanbindande i eit personale. Vidare vil det og vere interessant å finne ut om det at MOT jobbar med å styrke rektor som kulturbygger kan bidra til å forklare dette. Ifølge Roaldset (2013) er det behov for meir forskning på korleis ein samarbeidsorientert skulekultur påverker livet i skulen. I vidare arbeid kunne det og ha vore interessant å undersøke erfaringane til elevar og føresette, og å undersøke om det er samsvar mellom oppfatningar i heile kollegiet på ein eller fleire skular som deltek i «Skulen som samfunnsbygger». I tillegg kunne det ha vore svært interessant å gjennomføre undersøkingar som gir grunnlag for å samanlikne skular som arbeider med dei tre relasjonsnormene med skular som ikkje gjer det, gjennom både kvalitative og kvantitative undersøkingar.

## 6 Avslutning

I denne studien er følgende problemstilling undersøkt: «Korleis opplever ungdomsskulelærarar at arbeidet med dei tre relasjonsnormene til MOT kjem til nytte i arbeidskvardagen?». Gjennom kvalitative intervju av fire ungdomsskulelærarar er det med utgangspunkt i eit hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv leitt etter ei forståing av lærarane sine opplevingar og refleksjonar. I dette avsluttande kapitlet kjem først ei oppsummering av funna og korleis dei i sin heilskap kan sjåast i samanheng med tidlegare forskning. Deretter ser eg på styrkane og avgrensingane i studien før eg til slutt kjem med nokre avsluttande refleksjonar.

### 6.1 Oppsummering

Dei teoretiske omgrepa, fenomena og forskingsresultata som er presentert i denne oppgåva har gitt eit godt grunnlag for å undersøke problemstillinga og til å diskutere funna i studien. Deltakarane i studien beskrev ulike aspekt ved relasjonsnormene, og for det første så opplevde dei i stor grad at relasjonsnormene legg vekt på viktigaste i lærarrolla. I dette ligg mellom anna at det å vere ein rettleiar som bygger gode og trygge relasjonar gjennom å sjå og anerkjenne heile eleven og å legge til rette for ei positiv utvikling gjennom meistringsopplevingar er viktig for å «skape godkjensla». For det andre opplevde deltakarane at å «vise bakgrunnsforståing» hadde stor betydning for å bygge relasjonar til elevane ved å tilpasse sin veremåte ut frå dei ulike elevane sine behov. I tillegg vart bakgrunnsforståing sett på som avgjerande for å tilpasse undervisninga. For det tredje var det interessant å sjå korleis deltakarane såg samanhengen og ei gjensidig avhengigheit mellom dei tre relasjonsnormene, og at relasjonen dei kan få ved «å skape godkjensla» og «å vise bakgrunnsforståing» ser dei på som ein føresetnad for «å praktisere tøff kjærleik». Dette inneber i stor grad å balansere styring og varme for å skape trygge rammer. På bakgrunn av tidlegare forskning som peikar på at den autoritative oppdragsstilen syner seg å ha dei beste følgene for barn (Baumrind, 1991; Nordahl et al., 2003; Pellerin, 2005; Sjursjø, 2021), kan det sjå ut til at arbeid med relasjonsnormene kan bidra til å forsterke lærarane sine autoritative perspektiv. For det fjerde opplevde deltakarane at arbeidet med relasjonsnormene gjorde at alle drog i same retning fordi arbeidet bidreg til å utvikle felles kultur og felles språk. Vektlegginga av det kollektive aspektet er eit meir framtrødande og omfattande funn i studien enn det som var forventa ut frå den forforståinga eg hadde, fordi eg i oppstarten av prosjektet hadde ei meir individuell vektlegging av lærarrolla med merksemda retta mot sjølv lærar-elev-relasjonen. Det var difor interessant å sjå at dette funnet leidde meg vidare til å sjå på utvikling av skulekultur, og å sjå dette i samanheng med forskning som viser at styrking av eit kollegium sin kollektive kompetanse og meistringstru kan ha stor betydning for undervisningspraksis, læringsmiljø og læringsresultat (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Sørli & Torsheim, 2010; Timperley et al., 2007; Wendelborg et al., 2020).

I denne studien har eg peika på forskning som syner at lærarar treng kunnskap om og evner til god relasjonell praksis for å lukkast i sentrale delar av arbeidet sitt, og at gode lærar-elev-relasjonar er viktig for å realisere måla for norsk skule (Hattie, 2009; Krane et al., 2016; Nordenbo et al., 2008). Læraren si rolle knytt til det å skape ein skule som gir

alle høve til å lukkast og å oppleve anerkjenning, meistring og glede er difor avgjerande. Samstundes peikar forskning på at ikkje alle lærarar har gode nok evner og føresetnader til å ha kontroll i klasserommet og til å bygge gode relasjonar med alle elevar (Myers & Pianta, 2008; Rosenthal & Jacobsen, 1968; Vaaland & Ertesvåg, 2013; Wubbels et al., 2015). Det er difor lite tvil om at relasjonell praksis i større grad bør settast på dagsorden i norsk skule. Deltakarane opplever at dei har fått auka relasjonell kompetanse, og det ser ut til at jo meir dei lukkast med å jobbe etter relasjonsnormene dess meir opplever dei at relasjonen mellom lærar og elev vert styrkt. Slik eg har tolka empirien, går eg difor ut frå at arbeidet med relasjonsnormene bidreg til å bygge kompetanse og forsterke både individuelt og kollektivt verdisyn, noko som lærarane opplever at dei utviklar i det profesjonsfaglege fellesskapet. I tillegg får eg inntrykk av at dei tre relasjonsnormene gir ulike perspektiv som på ulikt vis får fram og rommar kompleksiteten i relasjonskompetansen og det autoritative perspektivet. Dei tre normene eller perspektiva framstår ikkje som ein manual eller eit instrument, men ser ut til å bidra med noko meir heilskapleg og overordna som kvar enkelt kan nytte til å finne sine tilnæringsmåtar i samarbeid med andre.

## 6.2 Styrkar og avgrensingar i studien

Det er naturleg å tolke funna med ei viss grad av forsiktigheit på grunn av studien sine avgrensingar. I denne studien har nokre val vorte tatt på grunn av rammer og avgrensingar på omfang og tid som ei masteroppgåve av denne storleiken har. Ei avgrensing er at utvalet er lite, noko eg såg på som hensiktsmessig for å greie å halde oversikt og å bli godt kjend med datamaterialet. På same tid legg dette kanskje nokre avgrensingar på overførbarheita til andre kontekstar. Det er ikkje sikkert at deltakarane sine kollegaer opplever arbeidet med relasjonsnormene på same måte. I tillegg må det påpeikast at funna i denne studien baserer seg kun på lærarar sine opplevingar, og det er uvisst om elevar, og evt. føresette, ville hatt dei same opplevingane. Det må og takast med i betraktninga at i ein intervju situasjon kan det vere enkelt å uttale seg slik ein ideelt sett vil handtere ein situasjon, og det kan tenkast at dette ikkje alltid samsvarar med praksis. Der ligg sjølv sagt nokre avgrensingar i det at dette er ein kvalitativ studie, men det er meir hensiktsmessig å vektlegge styrkane og moglegheitene som ligg i den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærminga som har gitt meg høve til å utforske og fortolke den opplevde betydninga av deltakarane sin arbeidskvardag.

Breidda i utvalet ser eg som ein styrke for denne studien, og trass i at deltakarane har veldig ulik bakgrunn var det ikkje vanskeleg å finne fellestrekk og samanhengar i datamaterialet. På fleire område kunne eg nesten få inntrykk av at dei fire deltakarane jobba på den same skulen, nettopp fordi det dei sa var så samsvarande. Det at innhaldet i det deltakarane sa vart forsterka av måten dei sa det på og omgrepa dei brukte, bidrog til dømes til å gi funn om felles kultur og språk ekstra styrke. Tematikken i denne studien er stor og omfattande, og det har vore krevjande å begrense seg med tanke på bruk av teori og tidlegare forskning. Likevel ser eg at dette kan vere ein styrke for studien, fordi det bidreg til å peike på dei store samanhengane og tydeleggjer at arbeid med å styrke relasjonar mellom lærar og elev høyrer til både på eit individuelt og på eit meir overordna og systematisk nivå. Min eigen bakgrunn frå MOT og kjennskap til feltet, som eg har gjort greie for i kapittel 3.9 om forskarrolla og eiga forforståing, er både ein styrke og ei svakheit ved studien. Deltakarane i studien har generelt uttrykt ei veldig positiv tilnærming og haldning til MOT og relasjonsnormene, noko som ikkje er overraskande med tanke på utvalskriteria i rekrutteringsprosessen som står i samsvar med det at eg ønska å utforske god relasjonell praksis. Med utgangspunkt i funna har eg difor ikkje

greidd å fange opp særlege utfordringar og kritiske refleksjonar knytt til dei tre relasjonsnormene. Med utgangspunkt i teori og tidlegare forskning har eg likevel peika på nokre utfordringar i førre kapittel som både MOT, skuleleiar, skuleeigar og lærarar må ta med seg i vidare arbeid. Skulle eg ha utvida og forbetra denne studien hadde det vore interessant å kombinere intervju- med observasjonsstudium, slik at eg hadde fått høve til å studere lærarane sine interaksjonar med elevane. Det er ikkje slik at det lærarar trekk fram som ideal for god praksis alltid samsvarer med praksis.

### 6.3 Avsluttande refleksjonar

Denne studien har retta merksemda mot forsterkingsprogrammet «Skulen som samfunnsbygger» og dei tre relasjonsnormene til MOT, der målet er å skape og forsterke felles ansvar, forståing og verdiplattform. Arbeidet med denne studien har gitt meg ei auka forståing av spennet og kompleksiteten til relasjonsnormene, og eg opplever at dei til saman femnar godt om kvardagen til lærarane og det som ligg i lærarrolla. Det kan sjå ut til at SSS er eit systematisk, forebyggjande arbeid som kan ha bidrege til utvikling av samarbeidsorientert skulekultur og til å styrke læraren sin relasjonelle praksis. På Læringsmiljøkonferansen 2020 uttrykte Ogden (2020) skepsis til psykisk helsefremmande tiltak i skulen som han meiner nyttar skular som arenaer for rekruttering og gjennomføring av forebyggjande tiltak, fordi dei sjeldan utnyttar den moglegheita som finst i undervisninga og i klasse- og skulemiljøet. Funna og drøftingane av denne studien viser at deltakarane i studien opplever relasjonsnormene både som nyttige og relevante, og det kan difor sjå ut til at MOT har lukkast i å utvikle eit helsefremmande tiltak i skulen som nettopp utnyttar moglegheita som finst i undervisninga og i klasse- og skulemiljøet ved å også vidareutvikle kompetanse og bevisstheit hjå lærarar.

Lærarane sin arbeidskvardag er krevjande og aukar i kompleksitet, og lærarrolla må forandrast i takt med elevane sine føresetnader og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dahl et al. (2016) problematiserer dei mangfaldige og komplekse forventningane, som det på mange måtar vert overlata til lærarprofesjonen å innfri sjølv om ein ikkje har nok kunnskapsgrunnlag for å handtere alle utfordringane. Difor vil det alltid vere behov for å bygge og utvikle kompetanse i skulane. Sett i lys av humanistisk eksistensialistisk og kognitiv rådgivingstradisjon gir det nye læringsperspektivet og det autoritative perspektivet store moglegheiter for skulen og lærarprofesjonen sine møte med barn og ungdom. MOT kan sjå ut til å bidra med ei positiv forsterking for å fremme desse perspektiva i skulekvardagen der ein ikkje kan skilje det faglege og det sosiale frå kvarandre. Dersom skular jobbar godt med relasjonsnormene til MOT kan ein truleg bidra til å vidareutvikle god relasjonell praksis og fellesforståtte verdiar og ansvar, slik at ein rustar lærarprofesjonen til å best mogleg handtere det daglege møtet mellom elevar og lærarar der det breie formålet med skulen blir realisert (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan sjå ut til at relasjonen mellom lærar og elev kan styrkast ved å utvikle felles språk og kultur på begge sider av relasjonen, inkludert andre viktige vaksne som er tett på ungdommane. Eg håper difor at denne studien kan inspirere til systematisk og kollektivt arbeid for å utvikle god relasjonell praksis, samarbeidsorientert skulekultur og fellesforståtte verdiar og ansvar.

# Referansar

- Aamodt, L. G. (2019). *Den gode relasjonen* (2. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Andersen, A. (2018). Kan kjærligheten profesjonaliseres? <https://rvtssor.no/aktuelt/227/horer-kjaerlighet-hjemme-her/>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H.Freeman Co Ltd.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg.). Tano Aschehoug.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi: skridt i en utvikling*. Akademisk Forlag.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner & A. C. Petersen (Red.), *The Encyclopedia of Adolescence*. Garland.
- Befring, E. & Moen, B.-E. (2010). *Positive holdninger: Ressurser for et verdig liv. Organisasjonen MOT under lupen*.  
[http://ftp.mot.no/public/evaluering/OrganisasjonenMOT\\_UnderLupen\\_2010Forside.pdf](http://ftp.mot.no/public/evaluering/OrganisasjonenMOT_UnderLupen_2010Forside.pdf)
- Befring, E. & Moen, B.-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging* (2. utg.). Cappelen forlag.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal norsk forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. C., Victoria. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Briseid, L. G. (2014). Læreren som samfunnsbygger. *Bedre skole*, 2014(1), 49-51.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/lareren-som-samfunnsbygger/>
- Bronfenbrenner, U. R. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., L.I., K., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Dweck, C. (2014, November). *The power of believing that you can improve [video]*. TEDxnorrköping.  
[https://www.ted.com/talks/carol\\_dweck\\_the\\_power\\_of\\_believing\\_that\\_you\\_can\\_improve](https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve)
- Eidsvåg, I. (2018). *Læreren: Betraktninger om kjærlighetens gjerninger*. Cappelen forlag.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Retten til naudsynt rådgiving* (FOR-2006-06-23-724). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Gjertsen, P.-Å. (2010). *Sosialpedagogikk: Forståelse, handling og refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hagesæter, A. (2007). Å endra samarbeidskulturen i skulen. I Ø. Lægdene (Red.), *Skolekultur i fokus* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærarbeid og skolekultur*. Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achivement*. Routledge.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* 06/2015). Helsedirektoratet.  
[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)

- Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter* (J. J. Glomnes, Oms.). Gyldendal norsk forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen forlag.
- Juul, J. (1998). *Her er jeg! Hvem er du? - om nærvær, respekt og grenser mellom voksne og barn* (J. Eide, Oms.). Pedagogisk forum.
- Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2019). Kritikken av kvaliteten av Hatties kvantitative forskning. *Paideia*, 2019(18). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/kritikken-av-kvaliteten-av-john-hatties-quantitative-forskning/>
- Krane, V., Karlsson, B. E. & Ness, O. K., Hesook Suzie. (2016). Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*. <https://psykologisk.no/sp/2016/07/e11/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. R. Anderssen, Johan, Oms.; 3. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring*. Cappelen forlag.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Fagbokforlaget.
- Midthassel, U. V. (2015). Autoritativ klasseledelse - hva er det? <https://utdanningsforskning.no/artikler/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>
- Moen, B.-E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger. Å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm
- MOT-Foundation. (2020). Henta 5. april 2021 frå <https://mot.global/>
- MOT-Norge. (1997). Henta 5. april 2021 frå <https://www.mot.no/>
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- NESH. (2016, 27. april). <https://www.etikkom.no/forskingsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nordahl, T., Sørli, M., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Læringscenteret.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tifitkci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. D. C. f. Uddannelsesforskning.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Ogden, T. (2020, november). *Fellesskap, forskning og fornyelse i skolen. Sosial og emosjonell læring*. Innlegg presentert på Læringsmiljøkonferansen, Universitetet i Stavanger.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (9. juni 2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283-303.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* (5. utg.). Universitetsforlaget.



- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen - en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre skole*, 2013(2), 50-55. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skolekulturen--en-indikator-pa-skolens-sunnhetstilstand/>
- Roland, P. (2017). Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærer og elev. <https://www.uis.no/nb/klasseledelse-og-den-viktige-relasjonen-mellom-laerer-og-elev>
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Seligman, M. E. P. (2018). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On development, depression and death*. W. H. Freeman and Company.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Guilford Press.
- Siegel, D. (2018, 5. november). "The Adolescent Brain" [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0O1u5OEc5eY>
- Sjursjø, I. R. (2021). *Traditional and cyber victimization: Emotional problems and perceived teacher support* [Doktorgradsavhandling, University of Stavanger].
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen forlag.
- Skårderud, F. (2009, 11. januar). Kunsten å forstå hverandre. *Aftenposten*, s. 14-15.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. (2. utg.). Hanz Reitzels Forlag.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Sørli, M.-A. & Torsheim, T. (2010). Multilevel Analysis of the Relationship between Collective Efficacy and Problem Behaviour in School. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175-191. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09243453.2011.563074>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning: Mer enn ord* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Naturfag - kjerneelementene (NAT01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/om-faget/kjerneelementer>
- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal norsk forlag.
- Vaaland, G. G. & Ertesvåg, S. K. (2013). Leading or losing? -Lost in the classroom. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/tp3XqDF5CUV1Jwdr65yilj5pozNciaW165fsDg9SUJtvUruSy.pdf>

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Vårvik, A. (2018). *Livet og ledelse. En annerledes selvbiografi*. Stiftelsen MOT.
- Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M. & Buland, T. (2020). *Elevundersøkelsen 2019: Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. NTNU samfunnsforskning.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/elevundersokelsen-2019---rapport-c.pdf>
- Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J. V. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management*. Routledge.

# VEDLEGG

Følgande vedlegg er inkludert i masteroppgåva:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning frå Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD)

Vedlegg 4: Ordforklaringar til «MOT-språket»/«verktøykassa» til MOT

## **Vedlegg 1: Intervjuguide**

Dette er meint som ein rettleiande guide.

### **FØR INTERVJUET**

- Gjennomgang av informasjonsskriv, evt. få signatur av samtykkeskjema
- Informere om at ein må unngå å dele helseopplysningar, fysisk- og psykisk helse
- Minne om teieplikt
- Forventningsavklaring/eventuelle spørsmål før lydopptak

### **BAKGRUNNSOPPLYSNINGAR**

- 1) Kan du starte med å seie litt om alder, bakgrunn og erfaring?
- 2) Kan du seie litt om skulen?

### **PROFESJONELL IDENTITET/PERSONLEG KOMPETANSE**

- 3) Tankar om eiga rolle. Kva tenker du er dine hovudoppgåver som lærar?
- 4) Kan du beskrive nokre situasjonar der du:
  - a) opplever meistring, er trygg i rolla di og har nok kompetanse/erfaring?
  - b) opplever mangel på meistring, er utrygg, ikkje har god nok kompetanse/erfaring?
- 5) Kva er viktigast for deg med tanke på å møte kvar enkelt elev?
- 6) Kva legg du i det å ha ein god relasjon til elevar, og kva legg du i det å ikkje ha så god relasjon til elever?

### **RELASJONSNORMENE**

- 7) Kva betyr dei tre relasjonsnormene for deg, og for din praksis?
  - a) *Å skape godkjensla*
  - b) *Å vise bakgrunnsforståing*
  - c) *Å praktisere tøff kjærleik*
- 8) *Har MOT og relasjonsnormene endra eller påverka tankegangen din eller praksisen din? Kva med skulen?*

### **UTFORDRINGAR OG BAKGRUNNSFAKTORAR**

- 9) Kva utfordringar erfarer du i arbeid med å bygge gode relasjonar med elevane?
- 10) Kva faktorar meiner du er viktige for at du skal lukkast med eit godt relasjonsarbeid?

### **AVSLUTNING**

- 11) Er det noko meir du ønsker å legge til?
- 12) Korleis har du opplevd intervjusituasjonen?

### **ETTER INTERVJUET**

- Takk for deltakinga
- Gjentakning av rettar
- Vegen vidare
- Spørsmål?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskingsprosjektet

#### *“Ungdomsskulelærarar sine erfaringar med å bruke MOTs tre relasjonsnormer for å skape gode relasjonar til elevar”?*

Eg vil gjerne invitere deg til å delta i mitt forskingsprosjekt, og i dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking i prosjektet vil innebere for deg.

#### **Bakgrunn og formål**

Dette forskingsprosjektet har som formål å få auka innsikt i og kunnskap om korleis ungdomsskulelærarar i praksis nyttar dei tre relasjonsnormene frå MOT-programmet «Skulen som samfunnsbygger». Det er av særskilt interesse å finne ut kva faktorar lærarar opplever som viktige for å lukkast med eit godt relasjonsbyggerande arbeid i skulen, og korleis deltaking i «Skulen som samfunnsbygger» kan ha vore til nytte i deira møte med elevar. Dette inneber mellom anna at du vil få spørsmål knytt til både utfordringar og positive døme på korleis du som lærar bidreg til å skape ein skule der kvar enkelt elev føler seg inkludert i skulemiljøet og sett på ein positiv måte. Prosjektet er ein del av ei masteroppgåve i Rådgiving for barn og ungdom, ved Institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarleg for prosjektet.

Ansvarleg rettleiar for studien er Ottar Ness, professor ved NTNU og bi-rettleiar er Bjørg-Elin Moen, leiar for «Skulen som samfunnsbygger» og forskning i MOT.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du blir invitert til å delta fordi skulen din deltek i MOT-programmet «Skulen som samfunnsbygger», og fordi leiinga på skulen din har anbefalt deg fordi dei opplever at du har eit positivt engasjement knytt til det å nytte relasjonsnormene i møte med elevar.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Du vil få innbyding til å delta i eit gruppeintervju eller eit individuelt intervju, som etter planen skal gjennomførast i løpet av hausten 2020. Intervjuet blir enten ansikt-til-ansikt eller som digitalt intervju avhengig av COVID-19 situasjonen.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, fyller du ut og signerer samtykkeskjemaet på siste side. Du kan når som helst trekkere samtykket tilbake utan å gi nokon grunn. Alle opplysingar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkere deg.

#### **Ditt personvern – korleis vi tek vare på og nyttar dine opplysningar**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har informert om i dette skrivet. Opplysningane vert handsama konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

- Det er kun studenten, veileder og biveileder som vil ha tilgang til opplysningane
- Det er studenten sjølv som skal samle inn, handsame og lagre innsamla data.
- Under intervjuet vil det bli nytta lydopptak. Transkriberinga blir utført i vanleg tekstbehandlingsprogram, og etter transkribering vert lydopptaket sletta.
- Dersom intervjuet blir utført digitalt vil Zoom bli nytta til gjennomføring av intervju.
- Forskingsresultata vil bli framstilt i form av ei masteroppgåve.

- Forskarane vil ha teieplikt, og deltakarane vil vere anonyme og vil ikkje kunne kjennast igjen i eventuelle publikasjonar basert på dette forskingsprosjektet.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen vere ferdig innan 31.12.21. All informasjon vert anonymisert med ein gong og sletta ved prosjektslutt.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gir oss rett til å handsame personopplysningar om deg?**

Vi handsamar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan du finne ut meir?**

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Student: Gunhild V. Grimstad, e-post: [redacted] tlf: [redacted]
- Veileder: PhD. Ottar Ness, e-post: [redacted] tlf: [redacted].
- Biveileder: PhD. Bjørg-Elin Moen, e-post: [redacted] tlf: [redacted]
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, på e-post: [redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Med venleg helsing

Gunhild Verås Grimstad  
Masterstudent  
NTNU

PhD. Ottar Ness  
Veileder  
NTNU

PhD. Bjørg-Elin Moen  
Biveileder  
MOT

---

## **Samtykke til deltaking i studien**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet, og har fått høve til å stille spørsmål.

- Eg er villig til å delta i eit individuelt intervju eller eit fokusgruppeintervju.

Eg gir samtykke til at mine opplysningar vert handsama fram til prosjektet er avslutta innan 31.12.21.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

### **Vedlegg 3: Godkjenning frå Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD)**

NSD sin vurdering

#### **Prosjekttittel**

Ungdomsskulelærarar sine erfaringar med å bruke MOTs tre relasjonsnormer for å skape gode relasjonar til elevar

#### **Referansenummer**

973318

#### **Registrert**

05.05.2020 av Gunhild Verås Grimstad - [gunhilvg@stud.ntnu.no](mailto:gunhilvg@stud.ntnu.no)

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ottar Ness, [ottar.ness@ntnu.no](mailto:ottar.ness@ntnu.no), tlf: 90125312

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Gunhild Verås Grimstad, [gunhild.veras.grimstad@hivolda.no](mailto:gunhild.veras.grimstad@hivolda.no), tlf: 97529326

#### **Prosjektperiode**

01.08.2020 - 31.12.2021

#### **Status**

11.05.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.05.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

#### **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

#### **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 trekkere 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).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller 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!



## Vedlegg 4: Ordforklaringar til «MOT-språket»/«verktøykassa» til MOT

MOT nyttar mange ulike billedlege beskrivelsar og konkrete verktøy i si formidling som vert brukt på ulikt vis ut mot både ungdom og vaksne. For å gi eit innblikk i «MOT-språket» og gi naudsynt bakgrunnsinformasjon som kan gjere det lettare å forstå ord og uttrykk som kjem fram i datamaterialet og i drøftinga, vert eit utval relevante verktøy kort presentert her (Befring & Moen, 2010; Moen & Moen, 2020; MOT-Norge, 1997):

### Skap godkjensla

- *Lommelykt*: eit bilete på det å ha eit positivt fokus; på seg sjølv, på kvarandre, og på omgivnadane, kan hjelpe ein til å sjå kva ein er god til og styrke sitt eige mot. I tillegg kan det hjelpe ein til å sjå andre i eit positivt lys og til å bygge opp andre
- *Kultur med 6:1-opplevingar*: handlar om å bygge opp ein positiv kultur, som inneber at ungdommene skal oppleve 6 positive merksemdar for kvar "negative". Det er ikkje berre snakk om ros, men og det å bli sett, verdsett, stolt på og å bli møtt med respekt. Med «einaren» er det snakk om tydelegheit, krav og konstruktive tilbakemeldingar, og viss ein er god på å gi «seksarar» så vil også «einaren» i større grad bli tolt og respektert.
- *Satelittbane*: eit bilete på klassa eller miljøet, vert brukt til å synleggjere at alle har eit ansvar for å inkludere alle. Også knytt til å vise bakgrunnsforståing
- *Plante positive forventningar*: bidreg til ei positiv tilnærming ved å rette merksemda mot moglegheitene og løysingane, styrke ungdom si tru på seg sjølv ved å vise at ein har positive forventningar, vert knytt til utvikling av vekstorientert tankesett (Dweck, 2014) og Rosenthal-undersøkinga (Rosenthal & Jacobsen, 1968)
- *Flybensin*: eit bilete på enkle, positive ting vi kan gjere for kvarandre slik at det skal bli lettare å bere på det som er vanskeleg, er og eit verktøy for å styrke eige mot

### Vis bakgrunnsforståing

- *Den usynlege sekken*: eit bilete på tidlegare opplevingar som alle ber med seg og som andre ikkje kan sjå, og vert brukt til å synleggjere at nokon kan ha mykje meir å bere på enn andre
- *Skilje sak og person*: handlar om å fokusere på handlinga framfor personen ved negativ åtferd og bidreg til å sjå kva som ligg bak åtferda
- *Blanke ark*: eit bilete på å ha eit ope sinn, la den andre sjølv få vise kven ein er, er viktig for å unngå den fundamentale attribusjonsfeilen (Jordet, 2020)
- *Hjerna si utvikling: basert på kunnskap om kva som skjer i hjernen i ungdomstida og kva konsekvensar dette kan få*, legg vekt på moglegheitene og «hjernens glansperiode» og toleransevindumodellen (Moen & Moen, 2020; Siegel, 1999, 2018)
- *Møte kjensler først*: handlar om å roe ned og anerkjenne vanskelege kjensler framfor å irettesette, ein grei hugseregulering kan vere å stille tre spørsmål der du kan forvente at svaret er ja, som til dømes: «Var det vanskeleg for deg då eg sa..?» (Moen & Moen, 2020)

### Praktiser tøff kjærleik

- *Avklaring av forventningar*: eit kommunikasjonsverktøy som bidreg til at ein vert meir føreseieleg slik at det vert enklare å forhalde seg til kvarandre, å jobbe i forkant for å unngå problem ved å vere tydeleg på kva ein ønsker og forventer. Også eit verktøy for å skape godkjensla.
- *Skilje sak og person*: også eit verktøy for å vise bakgrunnsforståing, sjå over.

