

Julie Tetlimo

## Tilrettelegging av læringsmiljø

En kvalitativ studie av hvordan lærere arbeider med å skape relasjoner i klasserommet

Masteroppgave i Pedagogikk

Veileder: Pål Aarsand

Juni 2021



Julie Tetlimo

## **Tilrettelegging av læringsmiljø**

En kvalitativ studie av hvordan lærere arbeider med å skape relasjoner i klasserommet

Masteroppgave i Pedagogikk  
Veileder: Pål Aarsand  
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne studien omhandler hvordan læreren tilrettelegger for læringsmiljø gjennom relasjonsarbeid i klasserommet. I den sammenheng rettes det søkelys mot lærerens fortellinger, resonnement og ideer om hvordan de arbeider med relasjoner.

Studiens teoretiske grunnlag tar utgangspunkt i *sosiokulturell læringsteori*, som beskriver at barns læring og utvikling skjer i dialog og samspill med andre mennesker. Slik er språket et viktig kommunikasjonsredskap når det gjelder relasjonsarbeidet i klasserommet. Videre beskriver studiens teori sentrale aspekt knyttet til begrepene *læringsmiljø og relasjoner*. Relasjoner mellom personer er en sentral del av et sosialt system. klasserommet regnes i denne sammenhengen som et sosialt system hvor elevene kontinuerlig er i interaksjon med lærer og medelever. Derav retter bakgrunnen for denne studien seg mot lærerens ansvar for relasjonene innenfor klasserommet. Lærerens mest sentrale rolle dreier seg om forhold som læreren selv kan påvirke og ha innflytelse på: sin egen faglighet, undervisningen og kommunikasjonen med elevene (Nordahl, 2014).

For å belyse problemstillingen, benytter denne studien kvalitativ tilnærming. Datainnsamlingen har foregått gjennom dybdeintervju av kontaktlærere, hvor jeg har søkt innsikt i fenomen knyttet til synspunkter og perspektiver i henhold til relasjonsarbeid.

Analysen viser hvordan lærerne snakker om relasjonsarbeid og kommunikasjon i klasserommet. Svarene på forskningsspørsmålene beskriver interaksjon mellom partene i klasserommet som sentralt i arbeidet med relasjoner. Analysen viser at lærerne legger vekt på læring som en sosial prosess, og beskriver sosial kompetanse i elevgruppen som sentral. Videre løfter analysen frem viktigheten av hvordan læreren kommuniserer og ordlegger seg overfor enkeltelever, og hvordan dette er av betydning for læringsmiljøet som helhet. Slik står tilbakemeldinger og elevsamtaler sentralt innenfor relasjonsarbeidet lærerne utøver i klasserommet. Gjennom dialog med elevene kan læreren med sin autoritet, sørge for å hjelpe elevene videre i utviklingsprosessen. Analysen illustrerer hvordan lærerne beskriver elevs ulike behov for grad av oppmerksomhet og oppfølging, som en faktor som påvirker relasjonsarbeidet i klasserommet.

# Abstract

This master's thesis is about how teachers facilitate the learning environment through various relations within the classroom. In connection with this, the focus is on the teacher's stories, reasoning and ideas about how they work with relations.

The theoretical basis of the study is based on *sociocultural learning theory*, which describes that children's learning and development takes place in dialogue and interaction with other people. In this way, language is an important communication tool when it comes to working with relations in the classroom. Furthermore, the studies theory describes a central aspect related to the concepts of *learning environment* and *relations*. Relations between people are the connector of a social system. The classroom is considered in this context, as a social system where the students are continuously interacting with the teacher and fellow students. However, the background for this study is directed at the teacher's responsibility for the relations within the classroom. The teacher's most central role is about conditions that the teacher themselves can influence: their own professionalism, teaching and communication with the students (Nordahl, 2014).

To clarify this thesis issue, this study uses qualitative research. The collection of data has taken place through in-depth interviews of teachers, where I have sought insight into phenomena related to views and perspectives in accordance with working with relations.

This analysis shows how teachers talk about their work with relations and communication in the classroom. The answers to the research questions describe interaction between the parties in the classroom as central to the work with relations. The analysis shows that teachers emphasize learning as a social process, and describes social competence in the student group as central. Furthermore, the analysis highlights the importance of how the teacher communicates and articulates to individual students. However, this is important for the whole experience of the learning environment. In this way, feedback and student conversations are central for the relations the teacher facilitates in the classroom. Through dialogue with the students, the teacher with authority, can make sure to help the students further in their development process. The analysis illustrates how teachers describe students' different needs for degree of attention and follow up, as a factor that affects the work with relations in the classroom.

# Forord

Brått kom slutten på det som har virket endeløst en god stund. Årene som skulle bli en sosial og minnerik slutt på studentlivet, endte opp med nedstengt samfunn, restriksjoner og hjemmekontor. Men en pandemi var ikke nok til å stoppe dette masterprosjektet. Dette er absolutt det tøffeste, men kuleste jeg har gjort. Det føles godt å vite at jeg nå har mestret å utforme mitt helt eget masterprosjekt.

Jeg vil rette en stor takk til veileder Pål Aarsand, som har bidratt med mye kunnskap og gode råd, samtidig som å ha vært en viktig støttespiller i skriveprosessen.

Videre vil jeg spesielt takke de flotte lærerne som stilte opp som informanter i masterprosjektet. Dere har alle bidratt med viktige og spennende tanker og refleksjoner. Takk for tilliten!

Til slutt vil jeg gi en stor takk til alle som har bidratt til å lyse opp hverdagene, og sørget for avkobling fra skrivebobla. Takk til familien for all støtte og forståelse, og får at dere har heiet på meg hele veien til slutten.

Trondheim – 15.06.2021

Julie Tetlimo





# Innhold

Sammenheng.....	v
Abstract.....	vi
Forord .....	vii
1 Innledning.....	11
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.2 Oppgavens struktur .....	12
2 Teoretisk grunnlag.....	13
2.1 Tidligere forskning på relasjonsarbeid.....	13
2.2 Sosiokulturelt perspektiv .....	15
2.2.1 Forholdet mellom individ og miljø .....	16
2.2.2 Forholdet mellom språk og tanke.....	17
2.2.3 Forholdet mellom læring og utvikling.....	17
2.3 Læringsmiljø i klasserommet.....	19
2.4 Profesjonelle relasjoner i klasserommet .....	20
2.4.1 Klasseledelse .....	21
2.4.2 Personlig i profesjonelle relasjoner.....	22
2.4.3 Profesjonell relasjonskompetanse .....	23
2.4.4 Relasjonsfremmende læringsmiljø.....	24
3 Metodiske valg .....	26
3.1 Valg av metode og forskningsdesign.....	26
3.2 Kvalitativ forskning .....	26
3.3 Det kvalitative intervju .....	27
3.4 Datainnsamling og bearbeiding av data.....	28
3.4.1 Utvalg - hvem, hvor mange og hvordan? .....	28
3.4.2 Presentasjon av informantene .....	29
3.4.3 Intervjuguide.....	30
3.4.4 Gjennomføring av intervju .....	31
3.4.5 Bearbeiding, transkribering og analyse av data.....	31
3.4.6 Tolkning av data .....	32
3.4.7 Validitet – vurdering av grunnlaget for tolkninger .....	32
3.5 Overførbarhet .....	34
3.6 Etske vurderinger .....	34
4 Analyse av data .....	37
4.1 Læringsmiljøet i klasserommet .....	37
4.2 Relasjoner i et sosialt system .....	42

4.3	Hvordan jobber læreren med å skape relasjoner til elevene?.....	45
4.4	Hvordan jobber læreren med å tilrettelegge for relasjoner elevene imellom?..	53
4.5	Hvilken betydning har lærerens relasjonsarbeid for klassens læringsmiljø? ....	57
5	Oppsummerende drøfting .....	63
5.1	Svar på forskningsspørsmålene .....	63
5.2	Begrensninger knyttet til forskningen .....	67
5.3	Forslag til nye studier .....	67
	Referanser .....	69
	Vedlegg .....	73

# 1 Innledning

Dette masterprosjektet retter fokus mot hvordan læreren jobber med tilrettelegging av læringsmiljø gjennom relasjonsarbeid i klasserommet og relasjoners betydning for læringsmiljøet. Formålet er å gjennom et lærerperspektiv i større grad forstå hvordan kontaktlærere jobber med relasjonsbygging. Begrepet *læringsmiljø* er omfattende, men retter i denne sammenhengen søkelys på lærerens arbeid med relasjoner i klasserommet.

Sosiale relasjoner innenfor læringsmiljøet berøres i flere offentlige styringsdokumenter. I stortingsmelding 22 (2010-2011) under Læringsmiljø og klasseledelse, står det beskrevet at det er viktig at elevene er en del av et trygt læringsmiljø. Her blir relasjonen mellom læreren og elevene trukket frem som sentralt innenfor tilrettelegging av læringsmiljø. Videre beskriver Stortingsmelding 22 (2010-2011) hva som kjennetegner et godt læringsmiljø:

«Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene imellom. Videre opplever elevene høye realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og læreren gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur. Det er klare forventninger til atferd og arbeidsro. Både lærere og elever bidrar til å fremme en god kultur for læring.»

I diskusjoner knyttet til trivsel i læringsmiljøet trekkes ofte psykososialt læringsmiljø frem. I *NOU 2015* står det at: «Et trygt psykososialt skolemiljø kjennetegnes blant annet av at elevene trives på skolen, at de har tro på sine egne ferdigheter og opplever faglig mestring, og at de har et godt forhold til andre elever og lærere på skolen.». Dette retter søkelys på viktigheten av at lærer som klasseleder legger vekt på å jobbe med relasjoner i utviklingen av læringsmiljø. I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) beskrives «ledelse av læringsprosesser» som et av syv kompetanseområder. Det beskrives videre at «læreren må ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeidet i en mangfoldig sammensatt elevgruppe» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15).

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I skolen har læreren som klasseleder ansvar for å legge til rette for at relasjonen til elevene føles trygge og gode, og er lærings- og utviklingsstøttende. Bakgrunnen for interessen innenfor temaet bygger på egen filosofi om at alt man gjør, blir mer givende når man trives. Dersom elevene trives i sine omgivelser, er sannsynligheten for at lysten til læring oppleves som større. Derfor er jeg nysgjerrig på pedagogers erfaringer og arbeidsmetoder for å skape relasjoner innenfor læringsmiljøet i klasserommet. Med dette som utgangspunkt, lyder denne studiens problemstilling slik:

*Hvordan jobber læreren med tilrettelegging av læringsmiljøet i klasserommet?*

Problemstillingen har åpnet for å se nærmere på sammenhengen mellom relasjoner innenfor læringsmiljøet i skolen og god relasjonskompetanse blant lærerne.

Forskningsspørsmålene jeg har valgt å stille knyttet til problemstillingen er:

- I. Hvordan jobber læreren med å skape relasjoner til elevene?*
- II. Hvordan jobber læreren med å tilrettelegge for relasjoner elevene imellom?*
- III. Hvilken betydning har lærerens relasjonsarbeid for klassens læringsmiljø?*

## 1.2 Oppgavens struktur

For å søke svar på problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervju med kontaktlærere på barnetrinnet 1.- 4. trinn. Denne undersøkelsen tar lærerperspektivet i forståelsen av relasjoner i klasserommet. Spørsmålene som ble stilt til de intervjuede retter søkelys mot viktige forutsetninger for relasjonsarbeidet og hvilken sammenheng det har for læringsmiljøet.

I kapittel 2, *teoretisk grunnlag*, presenterer jeg studiens teoretiske fundament. Her legger jeg frem relevant tidligere forskning på relasjonsarbeid i lys av forskningsbasert kunnskap. Formålet med denne delen er å frembringe grunnleggende kunnskap og teori om temaer knyttet til problemstillingen. I kapittel 3, *metodiske valg*, beskriver jeg valg som er blitt tatt underveis i forskningsprosessen knyttet til kvalitativ forskningsmetode. Videre gjør jeg rede for valg av utvalget, og informasjon knyttet til datainnsamlingen og datamaterialet. Kapittel 4, *Analyse av data*, presenteres resultat fra transkribert datamateriale mot teoretiske perspektiver. Til slutt oppsummeres funnene i analysen i kapittel 5, *oppsummerende drøfting*.

## 2 Teoretisk grunnlag

Dette kapittelet gjør rede for tidligere forskning og sosiokulturell læringsteori som teoretisk grunnlag, knyttet til relasjonsarbeid i klasserommet. Første del, *tidligere forskning på relasjonsarbeid*, peker på sentrale fenomener når det gjelder arbeid med relasjoner. Videre trekker jeg fram *sosiokulturelt perspektiv* som teoretisk grunnlag for studiens analyse. Dette er relevant fordi sosiokulturelt perspektivet belyser at barns læring og utvikling skjer gjennom interaksjon med andre mennesker. På denne måten forstås relasjoner i klasserommet som avgjørende for at barn skal lære og utvikle seg etter beste hensikt med hjelp fra en voksen. Videre går jeg mer i dybden på begrepene *læringsmiljø* og *relasjoner*, og sentrale faktorer knyttet til disse i forståelsen av relasjonsarbeid læreren gjør innenfor klasserommet som et sosialt system.

### 2.1 Tidligere forskning på relasjonsarbeid

Når det gjelder tidligere forskning knyttet til lærerens arbeid når det gjelder å skape gode relasjoner innenfor læringsmiljøet, er i stor grad opptatt av sammenhenger mellom relasjoner, læringsutbytte og trivsel blant elevene. Da blant annet Drugli (2012), diskuterer god relasjonskvalitet gjennom positive-lærer-elev-relasjoner. Denne relasjonen beskrives som: Relasjon som bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte og hennes/hans situasjon, være støttende og ha forventninger om faglig og sosial utvikling (Drugli, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2013).

Doll, Zucker og Brehm (2004) beskriver at positive lærer-elev-relasjoner ikke bare har en direkte innvirkning på elevens faglige og sosiale utvikling, men også indirekte effekt gjennom at lærer-elev-relasjonen kan påvirke elevens sosiale kompetanse, som har betydning for elevens relasjoner til medelever, og føre til at eleven våger å ta større akademisk og sosial risiko. Dette gjennomsyrrer et perspektiv som diskuterer hvordan ulike risikofaktorer kan påvirke lærer-elev-relasjoner til å bli positive eller negative. Denne studien setter søkelys på et perspektiv om hvordan læreren jobber med disse relasjonene, for å tilrettelegge for læringsmiljø. Fremfor relasjonskvalitet, dreier denne studien seg om selve relasjonsarbeidet læreren gjør. I den sammenheng er det relevant å peke på hva tidligere forskning forteller om det sosiale samspillet i klasserommet.

Samspeilet mellom lærer og elev er viktig for å gi eleven struktur og retning på læringsarbeidet og for å stimulere troen på egen mestring i skolen (Bru, 2011). Hvordan læreren jobber med relasjoner innenfor skolen som et sosialt system er av betydning for mange faktorer. Lærer-elev-relasjonen spiller en viktig rolle i å utvikle ferdigheter på områder som relasjon til medelever, selvregulering, emosjonell utvikling, kompetanser slik som oppmerksomhet, motivasjon, problemløsning og selvtillit (Pianta, 1999). Dette retter søkelys mot at lærer som klasseleder jobber på en måte som er emosjonell og relasjonsfremmende ovenfor elevene. Gode relasjoner kan bidra til at elever skaper et vennlig læringsmiljø, fremfor et konkurrerende klassemiljø (Spurkeland & Lysebo, 2016). Altså er relasjonskompetanse hos læreren sentralt ved tilrettelegging av læringsmiljø, for bedre samhold i klassemiljøet.

Læreren som relasjonskompetent klasseleder skal legge til rette for at det sosiale samspeilet i klasserommet er relasjonsfremmende og oppleves som trygt for elevene. Dette legger vekt på at læreren har forståelse for elevenes sosiale kompetanse. Flere studier viser at det er klare sammenhenger mellom sviktende sosial kompetanse og atferdsvansker (Ogden, 2001). Haugstad (2014) beskriver at elever med høy sosial kompetanse oppleves sjelden som problematisk atferdsmessig av sine lærere. Derimot elever med en utfordrende atferd kjennetegnes som regel med manglende sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse beskrives som individets måte å tenke på, føle og handle sosialt effektivt på i ulike situasjoner, og i forhold til andre mennesker rundt seg. En slik kompetanse vises blant annet i hvordan en skaffer seg venner, og klarer å holde på dem. Dette belyser at læreren bør legge vekt på sosialt samspill i sin klasseledelse. Det vil være nyttig å jobbe systematisk med å se sammenhengene mellom elevenes emosjonelle, sosiale og faglige læring, slik at de faktisk ser den investeringen de gjør på de emosjonelle og sosiale områdene også over tid får positiv effekt på det faglige området (Drugli, 2012). Å forstå klassen som et sosialt system innebærer å være opptatt av alle de forskjellige relasjonene og hvordan de fungerer sammen (Doyle, 2006; Pianta, 2006). Denne studien tar utgangspunkt i lærer-elev-relasjoner og relasjoner elevene imellom.

Mesteparten av skoleelever sin hverdag i grunnskolen benyttes i klasserommet, hvor de hele tiden er i interaksjon med læreren og medelever. Læreren relasjonsarbeid i klasserommet, vil kunne påvirke andre forhold i læringsmiljøet. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjonene elevene imellom (Drugli, 2012). På denne måten regnes relasjonsarbeidet mellom læreren og eleven som viktigst for å legge

et grunnlag for relasjonsfremmende læringsmiljø. Forståelse av lærer-elev-relasjonene kan bidra til å øke forståelsen rundt det som skjer i klassen, blant annet ved at det nære forholdet det er mellom disse og lærerens evne til klasseromsledelse (Pianta, 2006).

I en studie gjennomført av White & Kistner (1992) blant 1. og 2. klassinger, fant de ut at lærerens atferd overfor enkeltelever hadde en direkte effekt på andre elevers oppfatning av denne eleven. Videre etter at læreren bevisst hadde gitt positiv oppmerksomhet til noen elever, ble disse elevene også beskrevet mer positivt av de andre elevene. Dette belyser at hvordan læreren jobber med relasjoner til enkeltelever, er av betydning for overordnet samspill innenfor læringsmiljøet i klasserommet. Læreren fungerer som et forbilde, deres måte å kommunisere med elevene har på denne måten en smittende effekt. Dersom elever merker at læreren jevnt over er avvisende, sint eller irritert på en elev, er det økt sannsynlighet for at også de andre elevene utvikler et dårlig forhold til vedkommende elev (Drugli, 2012). Læreren er en avgjørende rollemodell innenfor relasjonsarbeidet. Derfor må læreren være bevisst sin måte å kommunisere med enkeltelevne på, i det sosiale samspillet i klasserommet. På denne måten kan læreren bruke språk som redskap i sitt relasjonsarbeid.

## 2.2 Sosiokulturelt perspektiv

Flere teoretikere begynte å forske på læring som en sosial prosess; der læring skjer i samspill og dialog med andre mennesker i sine omgivelser. Dette læringssynet bygger i størst grad på Lev Vygotskys teorier. Ifølge Moen (2016) var Vygotsky opptatt av undervisning og betydningen av læreren, når det gjelder barns læring. Gjennom interaksjon med barna kan læreren hjelpe og støtte dem, slik at de kan ta i bruk sitt utviklingspotensial, lære og kunne komme videre i sin utvikling. På denne måten dreier det seg om indre motivasjon, som er påvirket av andre. Säljö (2010) beskriver at kunnskap «lever først i samspill mellom mennesker og blir en del av det enkelte individet og hans og hennes tenkning» (s. 9).

Relasjonsarbeidet sett ut ifra sosiokulturell teori, er rettet mot språkets betydning for kognitiv utvikling. På denne måten belyser perspektivet at relasjonsarbeidet i klasserommet er en prosess som foregår gjennom interaksjon mellom lærer og elev, og elevene imellom. Denne studien tar utgangspunkt i Moen (2016) sin tolkning av sosiokulturell læringsteori. Hun peker på ulike forhold i lærings- og utviklingsprosessen

hos barn. Disse er: *Forholdet mellom individ og miljø, forholdet mellom språk og tanke, og forholdet mellom læring og utvikling.*

### 2.2.1 Forholdet mellom individ og miljø

*Forholdet mellom individ og miljø* står sentralt når det gjelder diskusjonen om relasjoner innenfor læringsmiljøet, nettopp fordi det fokuserer på barns interaksjon med andre i sine omgivelser. Ifølge Moen (2016) trekker Vygotsky et fundamentalt skille mellom *elementære psykologiske funksjoner* og *høyere mentale funksjoner*. Vygotsky forstod høyere mentale funksjoner som kognitive prosesser som logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning samt skriving, regning og tegning. Elementære funksjoner regnet han som sansing og enkle former for hukommelse, som kunne forklares med utgangspunkt i biologi og individuelle, indre prosesser, er ikke det samme tilfellet for kognitiv utvikling. Moen (2016) beskriver at kulturen barnet vokser opp i, er fundamentalt viktig for barnets utvikling. Alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling kommer til syne to ganger. Først i sosiale sammenhenger, i barnets interaksjon med andre i sine omgivelser, på det interpsykologiske planet. Deretter blir de en del av barnets indre mentale fungering, derav barnets intrapsykologiske plan. På denne måten eksisterer enhver høyere psykologisk funksjon dermed på et ytre plan og i en sosial setting før den blir en indre, individuell funksjon.

Det sosiokulturelle perspektivet på lærer-elev-relasjoner anerkjenner ikke at individuelle enheter som lærer-elev dyader, kan skilles fra klasseromsammenhenger eller skolesammenhenger (Davis, 2003). Disse må ses i sammenheng med hverandre. Ifølge Moen (2016) kommer barn i skolen i kontakt med lærer og medelever. I dette møtet treffer de også kulturens normer og verdier, krav og forventninger når de samhandler med andre. Videre blir disse normene en del av barnet selv. Med dette menes det at *internalisering* er en vesentlig prosess i danning av høyere mentale funksjoner. Skolen blir sett på som innlemmet i en akademisk kultur som styres av lokale og samfunnsmessige normer. På denne måten kan ikke individet skilles fra de sammenhenger det inngår i. Det er gjennom individets aktive medvirkning i internaliseringsprosessen at høyere mentale funksjoner dannes og formes (Wertsch, 1985).



### 2.2.2 Forholdet mellom språk og tanke

*Forholdet mellom språk og tanke* illustrerer hvordan språk fungerer som et viktig kommunikasjonsredskap. Derav hvordan relasjoner i klasserommet foregår gjennom språket. Ifølge Moen (2016) beskriver Vygotsky noe av det unike ved mennesket gjennom bruken av *redskap*. Han var i særlig grad opptatt av språk som redskap i menneskers liv og utvikling. Videre beskriver Moen at språket medierer kommunikasjon mennesker imellom, noe som betyr at kommunikasjon blir oppnådd gjennom og ved hjelp av språk. Som all annen kognitiv utvikling starter barnets språkutvikling med samhandling med andre.

«Den menneskelige språkevnen gir barn muligheter til å skaffe seg ekstra redskaper når de står overfor vanskelige oppgaver, når de skal beherske sin impulsivitet, planlegge løsninger på problemer før de gjennomfører dem, samt styre egen atferd.» (Moen, 2016, s. 256).

Barnets ordforråd utvikles og utvides innenfor ulike sosiale settinger, og etter hvert blir det også i stand til å bli sin egen samtalepartner, beskriver Moen (2016). Dette kalles *egosentrisk tale*. Moen (2016) forklarer videre at Vygotsky legger vekt på at barnet blir sin egne samtalepartner i problemløsningssituasjoner. Fremfor å gå til en voksen for å få hjelp tenker barnet høyt, og slik kan man si at barn bruker språk til å utforske egne tanker. Forskingen viser at egosentrisk tale øker med oppgavens vanskelighetsgrad. Altså, jo vanskeligere oppgaven er, jo større behov har barnet for å snakke med seg selv. Etter hvert vil ikke barnet lenger være avhengig av å snakke høyt med seg selv. Denne overgangen beskriver Vygotsky som overgangen fra egosentrisk tale til *indre tale*, som setter barnet i stand til å tenke ord og operasjoner. Hans tanke var at språk og tenkning utgjør en enhet, hvor språket uttrykker tenkning, og tenkning foregår ved hjelp av språk. Slik må en vite noe om hva eleven kan klare alene, og hva det vil være mulig å klare med hjelp og støtte fra andre kompetente personer før man initierer en læreprosess (Säljö, 2010).

### 2.2.3 Forholdet mellom læring og utvikling

*Forholdet mellom læring og utvikling* beskriver barnets utvikling i stadier. Dette legger vekt på at læreren i sitt relasjonsarbeid i klasserommet bruker tid på å bygge relasjon til enkeltelever og skape kommunikasjon som støtter eleven i sin utviklingsprosess. Ifølge Moen (2016) hevdet Vygotsky at barnets kompetanse ikke bare skal forstås ut ifra det utviklingsnivået det i øyeblikket befinner seg på. Det nivået beskrev han som det *aktuelle*

*utviklingsnivået*. Kjennetegnet for dette nivået er at her kan barnet klare seg uten hjelp fra andre voksne eller andre. Kompetansen og ferdighetene på dette nivået er et resultat av læring som allerede har funnet sted. Innenfor det aktuelle nivået er det imidlertid rom for videre utvikling. Med det menes barnets *potensielle utviklingsnivå*. Vygotsky introduserer den *nærmeste utviklingssonen* som Moen (2016) definerer slik i sin oversettelse:

«Avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået som kjennetegnes ved selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået som kjennetegnes ved problemløsning ved hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn barnet selv.» (s. 24)

En forutsetning som ligger til grunn for at barnet skal kunne utnytte sitt potensial for videre vekst og kognitiv utvikling, er at barnet må få hjelp av en voksen med mer kompetanse enn seg selv ifølge Moen (2016). God pedagogikk er alltid orientert mot barnets fremtidige utvikling. Velfungerende undervisning leder barnets utvikling fremover og kommer barnets kognitive utvikling i forkjøpet ved at den fremmer og bidrar til at barnet bruker sitt utviklingspotensial. Vår forståelse av hvordan barns sosiale behov fungerer, påvirker trolig måten vi samhandler med barna på, og våre faglige avgjørelser (Davis, 2003).

*Stillasbygging* er et svært relevant begrep når det gjelder elevenes behov for hjelp fra en voksen med mer kompetanse enn seg selv. Tidligere studier viser at lærere som møter elever med anerkjennelse, bidrar til at barn tør å bruke språk til både kommunikasjon og til å utforske egne tanker (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Dette beskriver derfor at måten eleven blir møtt på, har betydning for elevens kognitive utvikling. Wood, Bruner og Ross (1976) knytter metaforen stillasbygging til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Ifølge Moen (2016) er stillaser kjent fra byggebransjen. Det gjør håndverkere i stand til å utføre oppgaver de ellers ikke hadde fått utført. Stillaset sørger for støtte, det fungerer som verktøy, det utvider håndverkerens virksomhetsfelt, og setter vedkommende i stand til å utføre oppgaver som ellers ikke ville vært mulig å utføre. Når oppgavene er løst, fjernes stillaset. Overført til undervisning, med utgangspunkt i sosiokulturell teori og søkelys mot språk som medierende redskap, kan stillaser for eksempel være at læreren stiller spørsmål samt gir verbal respons og tilbakemelding på barns ytring og handlinger. Dersom spørsmål, respons og tilbakemeldinger skal fungere som stillaser, må de imidlertid være en slik art at de

fremmer mental aktivitet fra elevens side (Tharp & Gallimore, 1988). Det motsatte vil ifølge Vygotskys teori være uvirksomme pedagogiske virkemidler.

Ifølge Moen (2016) understreker Vygotsky at kognitiv utvikling ikke er noe som bare skjer. Det er samspillet mellom barnet og det ytre miljøet som er avgjørende for hvert enkelt individ sin utvikling. Når relasjonen mellom lærer og elev er god, er det lettere å få eleven til å tale, noe som gjør at læreren gis mulighet til å bli kjent med eleven og slik få innsikt i hva eleven forstår og ikke. Hun forklarer videre at med Vygotskys begreper kan læreren både få innsikt i elevens aktuelle utviklingszone og elevenes nærmeste utviklingszone. Vygotsky betraktet undervisningsaktiviteter i skolen som sosiale settinger spesielt innrettet på læring og utvikling av høyere mentale funksjoner. Han betraktet samarbeidet mellom lærer og elev som selve kjernen i utviklingsprosessen. Læreren sin rolle er derfor å gjennom språk som medierende redskap, gi verbal respons og tilbakemelding på barns ytring og handlinger. På denne måten er sosiokulturell læringsteori nært knyttet til relasjonsarbeidet læreren gjør i klasserommet for å sørge for god relasjon til enkeltelever og elevene imellom.

## 2.3 Læringsmiljø i klasserommet

Stortingsmelding 22 (2010-2011) beskriver at Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø på følgende måte: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet, hentet 07.05.2021). Definisjonen trekker frem relasjonelle forhold som har betydning for elevens læring. Dette gjennomsyrrer interaksjon gjennom dialog mellom partene i klasserommet.

Når det gjelder relasjonsarbeid i klasserommet er det flere faktorer læreren jobber med for å tilrettelegge for, og sørge for et trygt læringsmiljø. Nordahl (2014) beskriver sju faktorer som sentrale innenfor læringsmiljøet:

- Læreren som leder: den ledelsen den enkelte lærer utøver i møte med ulike klasser og grupper av elever. Denne ledelsen understreker at læreren har ansvar for å lede undervisningen og det sosiale fellesskapet.
- Relasjoner mellom elev og lærer: det sosiale forholdet som eksisterer mellom lærer og elev.

- Relasjoner mellom elever: de sosiale relasjonene som eksisterer mellom elevene, og de sosiale posisjonene hver enkelt elev har i felleskapet.
- Bruk av regler i skolen: de reglene som blir anvendt, og som betyr noe for elevenes utvikling.
- Sosial kompetanse i læringsmiljøet: hvilken sosial kompetanse som blir etterspurt og verdsatt i læringsmiljøet, både mellom læreren og elevene, og elevene imellom.
- Skolens kultur og ledelse: samarbeidet mellom lærere, lærings- og menneskesynet i skolen og de verdier som forvaltes.
- Mobbing kommer til uttrykk i læringsmiljøet og har sammenheng med faktorer i læringsmiljøet, som relasjoner, regler, sosial kompetanse og holdninger i skolens kultur.
- Forventninger til elevene: de forventningene og det engasjementet som er relatert til sosial og faglig læring, og som preger opplæringen.
- Samarbeid mellom hjem og skole: dialogen som foregår mellom foreldre og lærere, og den hjelp, støtte og oppmuntring foreldrene gir til egne barns skolegang.

Skolen er i dag gitt klare målsettinger og oppgaver knyttet til elevenes personlige og sosiale utvikling (Nordahl, 2014). For å fungere sosialt må barnet lære både å forstå og å kontrollere egne følelser, samt kunne lese andres følelsesuttrykk på en adekvat måte (Drugli, Flygare & Nordahl; Utdanningsdirektoratet, 2016). I arbeidet med læringsmiljø er relasjoner viktig, derav spiller enkeltindividenes sosiale kompetanse en sentral rolle. Nordahl (2014) skriver at sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger. Vi er alle avhengige av sosial kompetanse for å kunne delta i sosiale fellesskap. Sosial kompetanse anses som en forutsetning for verdisetting, vennskap og sosial integrering, som en ressurs for å mestre stress og problemer, og som en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd (Ogden, 2001). Det å lære elevene sosial kompetanse, kan se ut til å være en vesentlig del av skolens arbeid med å fremme sosial og personlig utvikling, og videre kan bidra til å realisere målsettingene i læreplanverkets generelle del (Drugli, Flygare & Nordahl; Utdanningsdirektoratet, 2016).

## 2.4 Profesjonelle relasjoner i klasserommet

I et sosialt system er relasjoner mellom personer grunnpilarene (Pianta, 2006). I denne sammenhengen regnes skolen som et sosialt samspill, hvor det dannes relasjoner mellom partene. Begrepet *relasjon* defineres som forhold eller forbindelse mellom to eller

flere personer som gjensidig påvirker hverandre (Moen, 2011). Ved gjentatte erfaringer knyttet til samspill, vil relasjonene i klasserommet utvikle et relativt stabilt kommunikasjonsmønster og styrke forventningene til hverandre. Innenfor en relasjon er det selvstendige individer, som tar del av samme virkelighet.

Nordahl (2014) beskriver fire forutsetninger som er avgjørende for å etablere og opprettholde relasjoner mellom læreren og elevene:

- Lærerens ansvar for relasjonen: lærerens mest sentrale rolle dreier seg om forhold som læreren selv kan påvirke og ha innflytelse på: sin egen faglighet, undervisningen og kommunikasjonen med elevene.
- Utvikling av et godt tillitsforhold til elevene: læreren bør forholde seg til elevene på en slik måte at hen får tillit. Elevene må oppleve at de kan snakke med læreren, at læreren holder avtaler, er troverdig og forutsigbar, at læreren lytter, imøtekommer sentrale behov hos eleven og er positivt innstilt til hen.
- Se den enkelte elev: Å se elevene dreier seg om å være grunnleggende elevsentrert i både undervisning og annen kommunikasjon med elevene.
- Verdsetting av barn og unges sosiale verden: læreren som viser interesse for jevnalderrelasjonene, er oppmerksomme på utviklingen av dem og korrigerer og støtter etableringen og opprettholdelsen av slike relasjoner, vil fremstå som en signifikant person for barn og unge.

#### 2.4.1 Klasseledelse

Forskning viser at læreren er sentral innenfor alle sammenhenger når det gjelder elevens læringsmiljø, både direkte og indirekte ved å legge til rette for gode prosesser elevene imellom (Postholm, 2015). Derfor står lærerens rolle som leder sentralt innenfor relasjonsarbeidet i klasserommet. Klasseledelse handler i hovedsak om møtet mellom lærer og elev (Haugstad, 2014). Klasseledelse forklares som alt læreren gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for elevers faglige og psykososiale læring (Evertson & Weinstein, 2006). Dette betyr ikke bare et krav om elevers faglige kompetanse, men også sosial kompetanse. Den internasjonale forskningen peker på at denne ledelsen også bør innebære at læreren inngår i og opprettholder positivt støttende relasjoner til elevene (Freibeg & Lamb, 2009).

«Eleven lar seg lede når ledelsen kommer fra en person eleven liker» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 51). Spurkeland og Lysebo (2016) beskriver videre en psykologisk

kontrakt mellom lærer og elev. En psykologisk kontrakt dreier seg om et bytteforhold i en relasjon, om gjensidige forventninger og at løfter og forpliktelser inngår i kontrakten. Lærerens evne til å mestre klasseledelse bygger på relasjonskvalitet til hver enkelt elev og til mestring av den totale relasjonelle situasjonen forklarer Spurkeland og Lysebo (2016) videre. Utgangspunktet blir da at læreren etablerer en solid relasjon til enkelteleven, slik at den psykologiske kontrakten oppfattes pålitelig. Når flertallet av elever i elevgruppen er inne i psykologiske kontrakter med læreren, vil klasseledelse bli en enklere oppgave.

Haugstad (2014) retter søkelys mot en sterk og god kontakt mellom elev og lærer, som kanskje den viktigste forutsetningen for å få til en godt fungerende klasseledelse. Det dreier seg om å etablere kontakt og skape tillit. Klasseledelse handler ifølge Ogden (2012) om å kunne organisere, planlegge og lede arbeidet. Det går også ut på å skape et aktivt læringsmiljø, og det krever at læreren jobber forebyggende i henhold til negativ atferd i stedet for kontrollerende. For å mestre dette sier han at læreren må stå i en god relasjon til elever.

#### 2.4.2 Personlig i profesjonelle relasjoner

Å være profesjonell i klasserommet dreier seg om at lærer har autoritet. En godt fungerende lærer har autoritet i forhold til sine elever beskriver Haugstad (2014). Han beskriver videre at begrepet autoritet ikke må forveksles med autoritær, da autoritet defineres som det motsatte av autoritær. Autoritet betyr tillit. En person med autoritet får andre til å følge sine råd av egen frie vilje og lyst. På denne måten stoler de på og har full tillit til at autoritetens råd er gode og riktige.

Samtidig som lærer skal ha autoritet i klasserommet, er det viktig at læreren er balansert mellom profesjonell og privat i relasjonsarbeidet. Forskjellen mellom disse begrepene beskriver Møller (2012): å være personlig er nødvendig for å kunne stå i en utviklingsstøttende relasjon i profesjonell sammenheng. På denne måten kan læreren både være personlig til stede og personlig involvert uten å være privat ovenfor elevene. Relasjoner mellom mennesker skjer kontinuerlig. Linder (2012) beskriver at å være profesjonell i relasjon betyr at man som lærer avgrensner egne følelser, behov, ambisjoner, ønsker og drømmer fra barnets. Hun forklarer videre at læreren samtidig må passe på å ikke bli «for profesjonell», slik at kontakten mellom lærer og elev blir upersonlig. Når læreren jobber med å etablere relasjoner innenfor læringsmiljøet, er det

viktig at læreren tilpasser en balanse mellom det å være personlig i profesjonelle relasjoner ut ifra egen personlighet, og elevenes personlighet og ønske.

### 2.4.3 Profesjonell relasjonskompetanse

Profesjonell relasjonskompetanse er nært knyttet til å være personlig, men relasjonskompetent ovenfor elevene. Juul og Jensen (2003) definerer profesjonell relasjonskompetanse som: «Pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten» (s. 145). Balansen mellom å være en voksen med autoritet, og en trygg voksenperson er viktig når det gjelder relasjonsbygging til elevene. Lærer-elev-relasjonen er en asymmetrisk relasjon, der læreren er den som har mest makt både på grunn av sin yrkesrolle og som voksenperson, derfor er det læreren som har særlig ansvar for å ivareta elevens interesser i samhandlingen mellom partene (Drugli, 2012). Lærerens evne til å være relasjonskompetent ovenfor elevene vil ha betydning for klasserommets læringsmiljø. Spurkeland og Lysebo (2016) beskriver at læring er en intellektuell og emosjonell prosess som krever at partene i prosessen lever i relasjonell harmoni med hverandre.

Relasjonskompetanse beskriver ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012). Denne kompetansen er viktig ved hvert møte med andre mennesker, og den blir særlig avgjørende når disse møtene har karakter av daglige og repeterte mønster av kontakt slik det er i skolen (Spurkeland & Lysebo, 2016). Når det snakkes om arbeid knyttet til læringsmiljøet, snakkes det ofte om lærerens evne til å lede elevene gjennom et undervisningsløp. Midthassel (2019) beskriver at når det snakkes om utvikling av læreres kompetanse, er det ofte knyttet til skolefag, men lærere har i like stor grad behov for å utvikle sin kompetanse som ledere og utviklere av trygge og gode skolemiljøer. I utviklingen av godt lærings- og skolemiljø må lærere ha kunnskaper om hvordan sosiale systemer virker og utvikles, i tillegg til kunnskap om barns sosiale og psykososiale utvikling og hvordan den kan støttes. Kompetanse beskriver å være dyktig til noe, i denne sammenhengen dreier det seg om å være dyktig i arbeidet med relasjoner i klasserommet. Drugli (2012) beskriver det å være relasjonskompetent slik:

«Å være relasjonskompetent har med å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at den fungerer til elevens beste.» (Drugli, 2012, s. 45).

Menneskets relasjonskompetanse er stadig i utvikling, dette bør læreren være bevisst i sitt arbeid med relasjoner i klasserommet. Lærerens profesjonelle relasjonskompetanse vil utvikle seg i lys av skoleerfaring, metoder som brukes, praksis på skolen, utdanning og private erfaringer (Aubert & Bakke, 2008). Lærerens praksiser når det gjelder relasjonsarbeidet, er på denne måten nært knyttet til lærers evne til å være profesjonell relasjonskompetent overfor sin elevgruppe.

#### 2.4.4 Relasjonsfremmende læringsmiljø

Ifølge Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) er lærerrollen mangfoldig, og læreren innehar mange roller i skolehverdagen. De legger vekt på etablering av tillit, verdsetting, anerkjennelse og evnen til å se hvert enkelt barn som sentrale momenter i å skape relasjoner. Læreren har ansvaret for at selve relasjonsarbeidet i klasserommet bygger på tillit og respekt.

Løw (2009) beskriver at en anerkjennende lærer lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene sine. Dette er forutsetninger som er avgjørende når lærer skal legge til rette for relasjoner i klasserommet. Moen (2016) beskriver hvordan Vygotsky ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av samspill. Skolen skal ta vare på hvert enkelt barn. For å kunne styrke barns selvfølelse er det svært viktig at barn blir sett og hørt. Hver enkelt elev skal føle at de som jobber rundt dem, bryr seg om dem, er nære og trygge sammen med dem. For å kunne oppnå dette er det avgjørende at læreren tilrettelegger for relasjonsarbeid. Ifølge Deci & Ryan (2000) kjennetegnes læringsmiljø som fremmer elevenes følelse av tilhørighet av anerkjennelse og omsorg. Lærer-elev-relasjonen kan være med å regulere flere sider ved elevens emosjonelle utvikling beskriver Pianta (1999). Dette kan videre forklares som mengden og aktivering av emosjoner, dempe emosjonelt stress, tolkning av emosjoner og emosjonelle signaler og strategier for selvregulering. Thuen (2010) forklarer at lærerens omsorg og anerkjennelse kan tolkes som hjørnesteinen i relasjonsarbeidet. Videre er det viktig for en relasjon mellom lærer og elev, at eleven opplever emosjonell støtte i form av omsorg, bli satt pris på, og opplever at læreren liker de. Uten en følelse av tilhørighet vil eleven finne det vanskeligere å engasjere seg i skolearbeidet, kjede seg, engste seg, bli frustrert og misfornøyd (Furrer & Skinner, 2003).



Tillit virker som en grunnmur for relasjonene, og grunnmuren styrkes og bygges gjennom gjentatte positive tillitsvekkende opplevelser (Spurkeland & Lysebo, 2016). Nordahl (2014) beskriver at et tillitsforhold mellom lærer og elev går ut på at elevene må oppleve at de kan snakke med læreren, at læreren holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, at læreren lytter, imøtekommer sentrale behov hos eleven, og er positivt innstilt til hen. Det å kunne vise og formidle aksept og omsorg overfor eleven er kanskje det viktigste i lærerens arbeid med å oppnå relasjon til eleven (Thuen, Bru & Ogden, 2007).

Å bry seg om elevene kan gjøres på mange måter, men hovedfokuset bør ligge på å anerkjenne de og se de for det de kan og får til. Relasjonsbygging er ifølge Midthassel (2019) konkret og praktisk. Det kan være et smil, øyekontakt, et håndtrykk og en mild stemme som ønsker deg god morgen. Men det er også viktig med tid til samtale for å bli bedre kjent. Når læreren kjenner elevene sine og vet hvordan de har det, kan de også gi elevene støtte (Drugli, 2012).

## 3 Metodiske valg

Formålet med å gjennomføre dette studiet er å få kunnskap om hvordan lærere tenker om relasjonsarbeid i klasserommet. I dette kapittelet skal jeg gjennomgå metodiske valg jeg har tatt underveis i prosessen, hvordan jeg har gjennomført studien, og hvilke dilemmaer og utfordringer jeg har kommet over underveis.

### 3.1 Valg av metode og forskningsdesign

I denne studien, ønsker jeg å komme nært inn på kontaktlæreres synspunkter, tanker og perspektiv i henhold til relasjonsarbeid. Kvalitativ metode var best egnet for å belyse forskningsspørsmålene, fordi jeg er ute etter å komme i dybden av et avgrenset fenomen. En kvalitativ forsker tar i bruk mange tilnæringsmåter: forskjellige typer intervju, spørreskjemaer, dokumentanalyse, observasjoner, videoopptak, og ulike kombinasjoner av disse (Gudmundsdottir, 2011).

Etter å ha vurdert både intervju og observasjon som mulige tilnæringer, falt valget på intervju. Årsaken til dette er at intervjuene kan gjennomføres digitalt, dette gjorde at jeg ikke har måttet ta hensyn til Covid-19 restriksjoner for å gjennomføre studien. Det er også viktig å nevne at observasjon som tilnærming er godt egnet for å se hvordan mennesker handler i spesifikke situasjoner. Etter å ha lest teori og tidligere forskning, så jeg fort at spørsmål knyttet til erfaringer med relasjonsbygging til elevene ofte var besvart gjennom intervju av lærere og elever. Problemstillingen har hele tiden vært vinklet mot lærerperspektivet, derfor var det relevant å søke informasjon hos pedagoger som jobber på barnetrinnet. Jeg tok også med vurdering av tid til disposisjon med i avgjørelsen, og falt derfor på kun å gjennomføre kvalitative forskningsintervju.

### 3.2 Kvalitativ forskning

For å belyse min problemstilling, har jeg valgt å benytte kvalitativ tilnærming. «Et av de viktigste målene innenfor pedagogikken i forhold til kvalitativ forskning, er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakerens oppfatninger» (Gudmundsdottir, 2011, s. 16). Ved gjennomføring av kvalitative studier tar en ofte for seg et relativt lite felt. Gudmundsdottir (2011) beskriver at forskeren særlig er opptatt av beskrivelser som

tolker og forklarer kulturen, livet, samfunnet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger.

Kvalitative studier kan ifølge Thagaard (2019) gi mye kunnskap om noen få enheter. Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg. Første steg i studien var å utforme en problemstilling som avgrenset forskningsområdet. Problemstillingen har blitt videreutviklet fra start til slutt, men har hele tiden dreid seg om lærerperspektiv og viktigheten av trygt læringsmiljø, mens hovedfokuset på relasjonsbegrepet dukket opp mer underveis. Planen for prosjektet har vært fleksibel for å muliggjøre å utvikle data mens analysen er i gang. Flere ganger underveis ved innsamlingen av data, har jeg rykket tilbake til teorien og endret eller fylt inn relevant teori, som blir diskutert og belyst ved datainnsamlingen. Den deduktive tilnærmingen, preges av at analysen av data tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard, 2019). Altså utvikles det teoretiske perspektivet før utformingen av analysen. På denne måten tar analysen utgangspunkt i det som nevnes i teorien. Utfordringen knyttet til dette er at analysen kan gi nye funn, som ikke var innlysende ved utformingen av teorien. Derfor har studiens teoridel blitt videreutviklet underveis i arbeidet med analysedelen.

### 3.3 Det kvalitative intervju

Datainnsamlingen foregikk gjennom kvalitative intervju. «Formålet med et intervju er at vi får fylldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om» (Thagaard, 2019, s. 89). Intervju er en interaktiv prosess som har to deltakere, som er forskeren og informanten (Gudmundsdottir, 2011). I denne studien har jeg gjennomført fire delvis strukturerte intervju, for å belyse lærerperspektivet knyttet til relasjonsarbeid når det gjelder tilrettelegging av læringsmiljø (intervjuguide, se vedlegg 3).

Innenfor kvalitativ forskning er det flere ulike tilnærminger. For å belyse egen problemstilling har jeg valgt å benytte *delvis strukturert tilnærming*. Tilnærmingen kjennetegnes ved at vi kan både følge med på intervjupersonens fortellinger og samtidig sørge for at de temaene som er viktige for problemstillingen, blir belyst i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2019). Intervjuene som ble gjennomført hadde en fleksibel struktur, som gjorde så jeg kunne tilpasse spørsmålene til intervjupersonenes beskrivelser. Underveis i intervjuene tok informantene opp temaer som ikke på forhånd

var planlagt, noe som belyste flere faktorer som ga nye vinklinger til studien. Intervjuene opplevdes derfor mer som en samtale, hvor både nye og planlagte temaer ble diskutert.

Forsker må ha gode kunnskaper om konteksten for intervjuet for å kunne stille spørsmål som intervjupersonen vil oppleve som relevant (Thagaard, 2019). For å muliggjøre dette i størst mulig grad, valgte jeg å gjennomføre intervjuene ganske sent i prosessen, for å bruke mye tid på å studere teori og tidligere forskning, men også jobbe med metode. En dyktig intervjuer baserer intervjuet både på innarbeidede retningslinjer og på den tause kunnskapen en har innarbeidet gjennom praksis (Thagaard, 2019). Før gjennomføring av intervjuene øvde jeg meg på bekjente som jobber som lærere, og fikk de til å eventuelt dømme spørsmålene som ble stilt og meg som intervjuer. Som forsker og intervjuer hadde jeg lite erfaring, derfor måtte jeg lese meg opp på emnet og øve mye for å unngå at jeg fokuserte mer på meg selv som intervjuer, fremfor informasjonen informanten belyste og formidlet.

Thagaard (2019) beskriver at betydningen av å etablere god, tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen ikke kan overvurderes. Dersom en ikke lykkes med dette, får intervjuet en dårlig kvalitet. Intervjuer er avhengig av at intervjuede har tillit til å gi innblikk i egne perspektiver og praksiser. Derfor er det viktig at intervjuer fremstår profesjonell, og legger til rette for at retningslinjer blir fulgt underveis i intervjuprosessen. I studien har dette blitt forsøkt å bli ivaretatt, gjennom å følge etiske retningslinjer innenfor forskningen, men også ved å være ærlig med intervjuede om min posisjon. Før intervjuene, var det viktig for meg å formidle at jeg var den «uvitende» som ønsket å sette ord på deres erfaringer knyttet til temaene.

## 3.4 Datainnsamling og bearbeiding av data

### 3.4.1 Utvalg - hvem, hvor mange og hvordan?

Innenfor prosessen å velge informanter som kan bidra til å belyse problemstillingen best mulig, må en vurdere utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010).

Aller først ble det nødvendig med en vurdering angående utvalgets størrelse. Det eneste kravet jeg satte til informantene, var at de jobbet som kontaktlærere på barnetrinnet 1.-

4. trinn. For å få til en viss spredning innenfor erfaringsbakgrunn, var det hensiktsmessig å finne lærere som hadde jobbet som kontaktlærere i forskjellig antall år. Det å finne informanter som passer inn i kravene tenkte jeg ville gå greit, men det ble noen utfordringer knyttet til informantenes kalendere. Det å finne informanter som var engasjerte for å delta og som hadde tid å avse, ble utfordrende. Til slutt endte jeg opp med en gruppe kontaktlærere, som hadde ulik grad av erfaringer i læreryrket.

Neste spørsmål var hvor mange informanter som trengs for å belyse problemstillingen? «En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser» (Thagaard, 2019, s. 59). Vurderingen rundt dette spørsmålet har vært litt vanskelig i frykt for å ikke ha nok informanter. Tatt tiden til betraktning, så vurderte jeg fire informanter som nok, for å få tilstrekkelig informasjon til å belyse problemstillingen. Da jeg søkte etter informanter hadde jeg ønske om å finne både kvinner og menn som ville delta, men endte opp med fire kvinner som hadde mulighet til å dele sine erfaringer. Når utvalget er relativt lite, er det særlig viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2019). I denne studien ble det benyttet *strategisk utvelging* av informanter som *utvalgsstrategi*. Strategisk utvelging er basert på å systematisk velge personer, eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner, som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2019). Kun de jeg visste jobber som kontaktlærere på barnetrinnet ble kontaktet.

*Rekruttering av informanter foregikk via snøballmetoden.* Thagaard (2019) beskriver at fremgangsmåten er basert på å først kontakte noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen. Deretter bes disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper, eller befinner seg i en tilsvarende situasjon. For å unngå å sitte igjen med informanter fra samme miljø, har jeg bevisst kontaktet bekjente som jobber på ulike skoler. Da vil utvalget bestå av personer som er knyttet til ulike nettverk eller miljøer.

### 3.4.2 Presentasjon av informantene

De fire kontaktlærerne som belyser analysen med sine resonnement og erfaringer, er en gruppe ulike pedagoger. Alle informantene har fått fiktive navn for å anonymisere de i analysen.

- Vigdis, første informanten, har jobbet som kontaktlærer i ti år, og underviser nå på 4. trinn.
- Snefrid, har jobbet som kontaktlærer på 2.trinn i ett og et halvt år.
- Hjørdis, er kontaktlærer på 1. trinn, og har jobbet som kontaktlærer i snart to år til sammen.
- Kari, har jobbet som kontaktlærer i tjuufem år, både ufaglært og faglært. Nå underviser hun på 1. og 2. trinn i en klasse med hørselshemmede elever.

### 3.4.3 Intervjuguide

Før gjennomføringen av intervjuene ble det utformet en intervjuguide med spørsmål innenfor de sentrale temaene for problemstillingen. «Hovedstrukturen i intervjuguiden består av de spørsmålene som representerer sentrale temaer i undersøkelsen» (Thagaard, 2019, s. 95). I denne studien ønsket jeg å få innblikk i hvordan lærere forteller om relasjonsbegrepet innenfor læringsmiljøet, dette gjennom et delvis strukturert intervju. Derfor ble det utformet åpne spørsmål som kunne gi utfyllende svar, og som videre kunne lede inn på andre viktige fenomener rundt de sentrale temaene. På denne måten kan intervjuede lede meg inn på andre temaer som kan være sentrale for problemstillingen. For å sikre god kvalitet i intervjuet, var det viktig å stille spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene (Thagaard, 2019). Temaene var følgende:

1. Åpningsspørsmål
  - Spørsmål knyttet til hvor lenge de har jobbet som kontaktlærere og hvilke trinn de underviser på.
2. Læringsmiljøet
  - I denne delen er jeg ute etter å få svar på de mer grunnleggende faktorene ved læringsmiljøet. Med dette mener jeg hva som er viktig å tenke på ved etableringen av læringsmiljø og hvordan lærerne tilrettelegger for godt læringsmiljø gjennom samarbeidsøvelser og skape relasjoner elevene imellom.
3. Lærer-elev-relasjoner
  - Elev-lærer-relasjoner er det temaet som har fått mest oppmerksomhet i denne undersøkelsen. Her har målet vært å stille spørsmål som kan finne svar på hva betydningen av relasjoner er på barnetrinnet, og hvordan lærere jobber med å skape og opprettholde relasjoner innenfor læringsmiljøet. Hensikten var å få deres tanker og ideer knyttet til arbeidet med relasjonsbygging til elevene.

#### 3.4.4 Gjennomføring av intervju

Hvert enkelt intervju ble gjennomført digitalt gjennom *Teams*. Grunnet restriksjoner knyttet til Covid-19, var det ikke mulig å møte intervjuede personlig til intervju. Dette var positivt med tanke på fleksibilitet angående tid. Hvert intervju startet med en samtale hvor vi gjennomgikk temaet for studien, og litt rundt forventningene til intervjuede. Jeg opplyste informantene om hvordan gjennomføringen av intervjuet ville foregå og at det dreide seg om de, og deres erfaringer. Noen av informantene hadde ikke deltatt på lignende og var redde for å gi for åpenbar eller irrelevant informasjon. Derfor var det viktig for meg å snakke med informantene om at all informasjon er nyttig for meg som forsker. Da jeg formidlet at jeg gjerne ville lære av de gjennom intervjusamtalene, virket informantene mer avslappede og selvsikre.

Varigheten på intervjuene varierte fra én til halvannen time. Det var forskjellig fra intervju til intervju hvilke temaer som ble berørt underveis, og hvor mye samtale det ble mellom hvert spørsmål angående sentrale tema knyttet til problemstillingen. I forkant av intervjuene ble samtykkeerklæring sendt på e-post, gjennomlest og signert av informantene.

#### 3.4.5 Bearbeiding, transkribering og analyse av data

Etter kvalitative undersøkelser sitter en igjen med mye samlet data, som fremstår som ustrukturert og vanskelig å få oversikt over. Videre er det derfor viktig å skape gode systemer, som muliggjør oversikt over all data som er samlet inn. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) skjer det vanligvis i kvalitative undersøkelser en form for koding og kategorisering av utsagn. Utsagn kan samles i et matriselignende skjema, for oversikt over hva ulike personer har uttalt om ulike temaer. For å få best mulig oversikt på all informasjon fra intervjuene, organiserte jeg alt i et skjema. I skjemaet skrev jeg inn alle spørsmålene loddrett og anonymiserte navn på informantene vannrett, med deres aktuelle refleksjoner knyttet til spørsmålene. På denne måten var det enklere å se sammenheng og ulikheter mellom svarene de intervjuede ga. Den største jobben var å filtrere ut nyttig informasjon fra lydopptakene.

Etter gjennomført intervju satt jeg igjen med flere timer med lydopptak som måtte transkriberes, altså gjøre muntlig tale om til tekst. Formålet med en slik prosess er å gjøre intervjusamtalene tilgjengelige til å analysere. Intervjuene foregikk gjennom *Teams* og det ble foretatt lydopptak, for deretter å bli lagret på ekstern harddisk og

videre transkribert til tekst i undersøkelsen. Det er utfordringer knyttet til overgangen fra samtale til tekst, når intervjusamtaler som foregår ansikt-til-ansikt, blir abstrahert og fiksert i en skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2010). Lydopptak i intervjusituasjonen gir mest fyldig informasjon om dialogen mellom forsker og intervjuperson (Thagaard, 2019). Etersom intervjuene måtte gjennomføres digitalt, opplevdes ikke møtet mellom forsker og informant like personlig. Lengre ut i prosessen ble begge parter mer komfortable, og dialogen rullet bedre. Samtalen blir mer begrenset når man kun ser hverandre gjennom kameraet når det gjelder blant annet kroppsspråket. Umiddelbart etter gjennomført intervju ble det foretatt notatskriving for å utdype intervjuet mens det enda var friskt minne. Lydopptakene har under lagringsprosessen blitt anonymisert.

Etter gjennomgang av datamaterialet, knyttet jeg tekstelementene til kodeord, som forteller hvilke temaer informanten belyser. Intervjuguiden la grunnlaget for hvilke kodeord som ble benyttet. Formålet med denne prosessen var å sitte igjen med utfyllende svar under hvert kodeord. På denne måten ønsket jeg å sitte igjen med det materialet som virket meningsbærende for undersøkelsen.

#### 3.4.6 Tolkning av data

Jeg ønsker i denne studien å beskrive informantenes resonnement slik de formidler det til meg som forsker, men i lys av teori og tidligere forskning. For å muliggjøre dette har jeg benyttet direkte sitat fra informantene i analysen av studien. Tolkning kan forstås som å sette de fenomenene vi studerer inn i en større sammenheng, og at det utvikles en forståelse som baserer seg på interaksjon mellom tendenser i materialer og forskerens forforståelse og faglige forankring (Thagaard, 2019). Videre var det viktig for meg i prosessen å ha klar sammenheng mellom tolkning og analyse. Dette var fordi arbeidet med å få oversikt over dataene, også innebærer at jeg tenker over deres betydning og utvikler ulike perspektiver på hvordan dataene kan forstås.

#### 3.4.7 Validitet – vurdering av grunnlaget for tolkninger

Validitet knyttes ifølge Thagaard (2019) til resultatene av forskningen og hvordan en tolker data. Altså dreier validitet seg om gyldighet av de tolkninger forskeren gjør seg. For å gjøre dette mulig i studien har fokuset ligget på å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet. Dette har blitt gjort gjennom å presentere det teoretiske ståstedet som presenterer grunnlaget for tolkninger. Som kvalitativ studie, bygger analysen i denne studien seg på uttalelser fra lærere om deres resonnement knyttet til relasjoner.



Formålet er at jeg som forsker kommer i dybden på ulike metoder og tanker knyttet til relasjonsarbeidet deres i klasserommet. I første del av studien er det trukket frem teoretiske perspektiver og tidligere forskning fra anerkjente forskere innenfor fagfeltet. Gjennomgående i prosessen har jeg hatt søkelys på å ha en rød tråd fra start til slutt, altså skal det teoretiske samsvare med det analytiske. Studiens analyse gir grunnlaget for konklusjonene og tolkningene som jeg har kommet frem til.

Valideringen i en studie hører ikke inn under en spesiell fase, men er noe som må gjennomsyre hele forskningsprosessen og fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). Kvale og Brinkmann (2010) beskriver valideringsprosessen gjennom syv stadier, disse har jeg valgt å ta utgangspunkt i.

Første stadiet er *tematisering*, som dreier seg om det teoretiske grunnlaget og hvor logisk fremstilling er fra teori til forskningsspørsmål. Teorien som er benyttet i forskningsprosjektet er fra anerkjente forskere innenfor valgt forskningsfelt. Empirien er vurdert opp mot teori og forskningsspørsmålene etter beste fullkommenhet. Neste steg er *planleggingen*. I avgjørelsen av valg av forskningsdesign for undersøkelsen ble det tatt i betraktning at den måtte stemme overens med litteraturen innenfor forskningsmetoden og vitenskapsteori. Videre er det validitet innenfor *intervjuet*, som står sentralt. Intervjuene setter grunnlaget for resultatdelen av forskningen og det er derfor viktig med validitet knyttet til intervjupersonens troverdighet. Dette ble forsøkt ivare tatt ved å sørge for å innhente informanter som var kvalifiserte og hadde erfaring og kompetanse knyttet til problemstillingen. Lengden på erfaringen til de ulike informantene varierte, men ingen hadde mer enn 25 års erfaring som kontaktlærere. Dette viste seg å være positivt, da det ble en viss spredning som bidro til ulike erfaringer blant informantene.

Når det gjelder *transkripsjonen*, dreier validitet om i hvilken grad en får en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Gjennom hele utformingen av resultatdelen av studien har jeg forflyttet meg mellom lydopptak og skriving. For at analysen skulle samsvare mest mulig med informantenes forklaringer, benyttet jeg for det meste direkte sitering i analysedelen. I *analyseringen* dreier validitet seg om hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige og fortolkningene er logiske. Utformingen av forskningsdesignet og intervjuguiden i denne studien, har hatt som hensikt å kunne belyse den satte problemstillingen. Underveis i arbeidet med teoridelen noterte jeg tema og spørsmål knyttet til teorien som jeg ønsket å ha med i intervjuguiden. Målet har hele tiden vært å ha en rød tråd i hele forskningsprosjektet. Videre dreier *validering* seg om å

ha en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er aktuelle i gjennomføring av prosedyrer. Gjennomgående i forskningsprosessen har jeg sørget for validitet ved å forholde meg til disse syv stegene. Siste punktet når det gjelder validering er *rapportering*, som legger vekt på at forsker gir en valid beskrivelse av funnene i forskningsprosjektet. Dette er forsøkt å gjennomføre ved å gjøre undersøkelsen og prosessen så transparent som mulig, slik at leser kan bedømme validiteten selv.

### 3.5 Overførbarhet

Thagaard (2019) beskriver at kvalitative studier tar sikte på å utvikle en forståelse av de fenomenene vi studerer. Nettopp derfor er det tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene. Når det gjelder overførbarhet knyttet til dette forskningsprosjektet, kan forståelsen innenfor rammene av prosjektet være relevant for andre i tilsvarende sammenhenger. Det er mulighet for at deltakerne i prosjektet bidrar til flere og dypere refleksjoner knyttet til problemstillingen og temaet. Forhåpentligvis kan studien vekke interesse for andre som er engasjerte innenfor fenomener som er belyst i studien, og leder til videre refleksjoner. Studien belyser synspunkter til fire deltakere, og har derfor ingen mål om å kunne generaliseres. Innenfor kvalitative studier snakker vi heller om tolkning fremfor generalisering. Problemstillingene i kvantitative studier er rettet mot statistiske generaliseringer, mens resultatene fra kvalitative kan karakteriseres ved et avgrenset og enhetlig datasett som gir grunnlag for at tolkningene kan få en presis form (Thagaard, 2019).

### 3.6 Etiske vurderinger

Kvalitative metoder preges av en økende bevissthet om etiske retningslinjer, og forventninger om at forskere utviser en etisk praksis i sine forskningsprosjekter (Thagaard, 2019). Ved gjennomføring av innhenting av data via individuelle intervjuer, er det flere etiske refleksjoner og dilemmaer en må ta stilling til. Intervju har etiske retningslinjer som innebærer behandling av personopplysninger. «All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljøer som i relasjon til omgivelsene» (Thagaard, 2019, s. 20). Viktige etiske prinsipper som må tas hensyn til i forhold til informantene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i prosjektet.

Utgangspunktet for hvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens *informerte samtykke* (Thagaard, 2019). Studier som innebærer en nær kontakt mellom forsker og de personer forskeren studerer, som ved intervju, får forskeren data som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet (Thagaard, 2019). Denne studien er intet unntak, derfor har det vært flere etiske vurderinger og retningslinjer som har blitt tatt hensyn til. Kvale og Brinkmann (2010) beskriver at etiske problemstillinger preger forskningen fra start til slutt og at et svært viktig prinsipp er å nettopp sørge for at informantene får informert samtykke til deltakelse i prosjektet. Dette betyr at forskningsdeltaker har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt, det innebærer at personer anonymiseres. Årsaken til å melde prosjektet til *Norsk senter for forskningsdata AS (NSD)*, var for å sikre at alle etiske prinsipper ble forbeholdt i henhold til håndtering av personopplysninger. Alle deltakere som deltok i undersøkelsen, fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring på e-post før intervju. Der ble de informerte om forskningens formål, hvem som har tilgang til informasjonen og hva resultatene benyttes til. De ble også opplyste om muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst, dersom det skulle være ønskelig.

Videre er kravet om *konfidensialitet*, som dreier seg om at all informasjon tilknyttet forskningen blir behandlet konfidensielt. Prinsippet om konfidensialitet har både referanse til at deltakerne anonymiseres i presentasjonen av resultatene, og til at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2019). Alle de intervjuede ble informert om min taushetsplikt som forsker, og skriftlig opplyst om hvordan informasjonen om dem ble anonymisert under lagring, forskningsprosessen og i resultatet. All lagring av data ble oppbevart i henhold til NSD sine retningslinjer. Informantene ble også skriftlig informerte om at datamaterialet ville bli slettet ved ferdigstilling av prosjektet.

Siste grunnprinsipp når det gjelder forskningsetiske vurderinger er *de konsekvensene forskningen kan ha* for deltakerne. Forskerens etiske ansvar er basert på at en beskytter integriteten til deltakerne ved å søke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for dem (Thagaard, 2019). Spørsmålene informantene ble stilt var gjennomgående på et faglig nivå hvor følsomme eller sårbare områder ble forsøkt ikke berørt. Hensikten var å grave dypere i deres tanker og fortellinger om relasjoner innenfor læringsmiljøet. Informasjonen som ble gitt er i hovedsak bygget på erfaringer knyttet til dette. Det vurderes derfor som svært lite sannsynlig at denne informasjonen kan spores til enkeltpersoner.

Gjennomgående i forskningsprosessen har det blitt forbeholdt vitenskapelig redelighet ved å unngå å plagiere tekst i undersøkelsen.

## 4 Analyse av data

I dette kapittelet presenteres funnene fra datainnsamlingen. De to første delene av analysen, gir forståelse for hva informantene beskriver som relevant i arbeidet med læringsmiljø og relasjoner, i henhold til teoretiske perspektiver. Videre diskuterer analysen studiens forskningsspørsmål i tre deler. Derav hvordan informantene legger til rette for relasjoner gjennom forskjellige metoder og erfaring.

Forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen er:

- I. *Hvordan jobber læreren med å skape relasjoner til elevene?*
- II. *Hvordan jobber læreren med å tilrettelegge for relasjoner elevene imellom?*
- III. *Hvilken betydning har lærerens relasjonsarbeid for klassens læringsmiljø?*

### 4.1 Læringsmiljøet i klasserommet

For å få forståelse for hva lærerne legger vekt på når det gjelder et godt læringsmiljø, stilte jeg informantene spørsmålet: *hva anser du som viktige forutsetninger for et trygt læringsmiljø?* (Intervjuguide, se vedlegg 3). Informantenes beskrivelser av hva et læringsmiljø bør innebære, samsvarer i stor grad slik det ble definert i Stortingsmelding 22 (2010-2011), hvor de legger vekt på samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som er av betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Likevel er det ulike oppfatninger i hvilke faktorer de legger mest vekt på.

*En forutsetning for læringsmiljøet er at det bør være en stabil voksegruppe, at det er samme voksne som møter eleven i hovedsak. Både av assistenter og av lærere, helst. Også må de være egnede til det de driver med, helst bør man være lærerutdannet. Når det gjelder elevgruppen, må de ikke nødvendigvis være en helt homogen gruppe, men at det er en gruppe som fungerer sammen, altså at det er trygghet blant elevene i gruppa. Det er også viktig at man som voksen skaper iver og glød, at elevene får lyst til å lære, at de kommer dit med en tanke om at det vi skal lære blir gøy, og at de skal føle de får noe ut av det. (Vigdís)*

Vigdis var tydelig på viktigheten av at elevene opplevde å ha en stabil voksengruppe rundt seg, og at det er samme voksne som møter eleven i all hovedsak, da både lærere og assistenter. Hun beskriver videre at disse helst bør være egnet og lærerutdannet. Dette belyser en profesjonskamp som er mye omdiskutert i skolen i dag. Altså er det søkelys på at de som skal jobbe med barn og tilrettelegge for deres utvikling og læring, skal være utdannet til det de gjør, nettopp fordi jobben de gjør er så viktig. Vigdis legger imidlertid mer vekt på at voksengruppen skal være stabil fremfor utdannet. De bør helst være utdannet, men det viktigste er at de samme er der, altså ikke mye utskiftninger. Nordahl (2014) beskriver at den ledelsen den enkelte læreren utøver i møte med ulike klasser og grupper av elever, er en viktig faktor innenfor læringsmiljøet. Denne ledelsen han beskriver, understreker at læreren har ansvar for å lede undervisningen og det sosiale fellesskapet. Det er her viktig å bemerke seg at Vigdis peker på elevgruppen, slik som Nordahl også gjør. Hun beskriver at elevgruppen ikke nødvendigvis må være homogen, men at individene i gruppa må fungere sammen, og bygge på trygghet. Dette kan da bety at den helst skal være homogen, altså ville det da vært enklere å jobbe med læringsmiljøet, fremfor når klassen preges av mange ulikheter som kan føre til minsket trygghet blant elevene. En homogen gruppe er sjeldent å oppdage i skolen, derfor krever det ulik grad av oppfølging ut ifra hvilke individer læreren har med å gjøre, men en viktig forutsetning er at læreren kjenner elevene sine. Vigdis beskriver til slutt at man som voksen skal skape iver og glød. Dette forklarer hun er viktig for at elevene skal ønske å lære og være til stede i klasserommet. På denne måten sørger Vigdis for læring gjennom positivt sosialt samspill i klasserommet.

*Et trygt læringsmiljø vektlegger først og fremst gode relasjoner mellom lærer og elever. Men også gode relasjoner elevene imellom, altså et godt klassemiljø. Motiverende og varierende undervisning, at man prøver ut ting, og tar med seg det elevene mestrer og synes er gøy. At man støtter hverandre, heier hverandre frem og aksepterer hverandre, og er ulike. Alle får til forskjellige ting. Det er greit at man ikke får til alt. (Snefrid)*

En sentral forutsetning for læringsmiljøet ifølge Snefrid, er underliggende gode relasjoner. Hun legger vekt på både gode relasjoner mellom læreren og elevene, og elevene imellom. Relasjoner mellom elev og lærer, er det sosiale forholdet som eksisterer mellom lærer og elev (Nordahl, 2014). Disse relasjonene er viktige når det gjelder det videre arbeidet innenfor klasserommet som et sosialt samspill. Snefrid beskriver gode

relasjoner som viktigst, men at varierende undervisning og stor grad av støtte i klassemiljøet er avgjørende. Med dette mener hun at elevene heier på, og aksepterer hverandre og at de har forståelse for at de mestrer ulike ting. Dette er et tankesett Snefrid selv har formidlet og satt søkelys på overfor sine elever. Det tydeliggjør at relasjoner mellom lærer og elever vil kunne ha innvirkning og betydning for relasjonene elevene imellom. Relasjoner mellom elever, beskrives som de sosiale relasjonene som eksisterer mellom elevene, og de sosiale posisjonene hver enkelt elev har i fellesskapet (Nordahl, 2014). Noe som igjen kan knyttes til viktigheten av støtte i elevgruppen slik Snefrid beskriver.

*Det er veldig viktig at elevene føler seg sett. At man har en eller annen strategi for å se elevene hver dag, og sørge for å snakke litt med hver enkelt elev. Det høres enkelt ut, men det er ikke alltid like enkelt å få til. Da hvert fall ikke med de mest stille og flinke elevene, de kan ofte gå litt under radaren. Derfor er det viktig å bruke tid på elevene når man kan, for eksempel passer jeg på å gå litt rundt i friminuttene og snakke med dem. (Hjørdis)*

Hjørdis retter søkelys mot viktigheten, og utfordringen knyttet til å se alle elevene i skolehverdagen. Hun beskriver at læreren bør ha en strategi for å sørge for og snakke med enkeltelever hver dag. Språk og kommunikasjon er et viktig redskap i samhandlingen mellom lærer og elev. Hun beskriver at de mest stille og flinke elevene faller under radaren. Dette kan bety at de stille og flinke elevene fort blir oversett i mengden av elever i klasserommet. Hjørdis beskriver at taktikken hennes er å passe på og få snakket med disse elevene i friminuttene. Her har læreren mulighet til å treffe elevene på en arena hvor de kan bygge relasjon uten like mange distraksjoner.

*En viktig forutsetning er at man kjenner elevene sine. Det ligger også en underliggende bit fra foreldre. Hva er det foreldrene ønsker for sine barn? Noen har store ambisjoner, og noen har ikke ambisjoner i det hele tatt. Når vi vet hva som er rundt eleven, kan vi bedre tilrettelegge for læringsmuligheten. Da kommer også læringsmiljøet inn. Dersom man har en gruppe som kontinuerlig får hjelp og gjør det de skal, har støtte hjemme, så har de mer å snakke om når de skal ha et læringsmiljø, gruppearbeid, eller hva som helst på skolen. Sammenliknet med de som ikke har noe støtte, de har lite å bidra med og de forstår mindre av det de andre snakker om. (Kari)*

Kari legger tydelig vekt på skole-hjem-forhold gjennomgående i intervjuet. Hun understreker ikke bare at en viktig forutsetning for læringsmiljø er å kjenne elevene, men også at for å kunne kjenne de, må læreren kjenne til elevenes hjemmesituasjon. *Hva er det foreldrene ønsker for sine barn?* Presiserer hun, og beskriver at foreldre har ulik grad av ambisjoner for sine barn. Samarbeid mellom hjem og skole beskriver Nordahl (2014) som dialogen som foregår mellom foreldre og lærere, og den hjelp, støtte og oppmuntring foreldrene gir tilegnet barns skolegang. Kari beskriver denne dialogen som svært viktig, fordi den er avgjørende for hvilken rolle og plass eleven får tatt del av innenfor læringsmiljøet. Hun legger vekt på at grad av støtte hjemmefra påvirker i hvor stor grad elevene kan snakke med andre elever og bidra i læringsmiljøet. Dette kan bety at ulik grad av støtte hjemmefra kan i utgangspunktet skape store forskjeller mellom elevene, men det er skolen sitt ansvar å sørge for at de sosiale ulikhetene ikke kommer til syne når læring og utvikling skal skje. Dette understreker at dersom læringsmiljøet ikke skal bygge på ulikhet, krever dette god kommunikasjon med de som er rundt eleven. Kari har ulike metoder for å sørge for at foreldrene er engasjerte i elevens skolehverdag.

*Jeg er ikke så glad i de lange brevene hjem, fordi jeg synes de blir litt ullent og litt for generelt. Jeg tar heller ofte bilder og har fått minnepenn av hver elev også legger jeg inn bilder der. Slik får foreldrene sett de situasjonene deres barn er med på, og hva elevene gjør på skolen. Det krever mye av meg, men er en god måte å ha kommunikasjon på. (Kari)*

Dette er en av metodene Kari beskriver som effektive for å sørge for god kommunikasjon med foreldrene. Hun beskriver at foreldrene gjennom bilder får se situasjoner deres barn er med på og hva de gjør på skolen. Det kan da bety at de enklere kan engasjere seg i sitt barn sin hverdag, og at hun som lærer enklere kan legge til rette for kommunikasjon mellom barnet og foreldrene når det gjelder det som skjer på skolen.

Informantene beskrev alle ulike forutsetninger som de la vekt på som viktige for læringsmiljøet. På lik linje som Vygotsky, trekker Vigdis frem viktigheten av stabil voksengruppe. For at elevene skal få utnytte sitt potensial for vekst og utvikling, må det få hjelp fra en voksen eller andre med mer kompetanse enn seg selv (Moen, 2016). Dette belyser viktigheten av en voksengruppe som legger til rette for sunne forhold å



utvikle seg under. Det løfter også frem viktigheten av relasjoner elevene imellom innenfor læringsmiljøet, da elevene også kan lære av hverandre. Vigdis beskriver at trygghet i elevgruppen er viktig. Gjennom individets aktive medvirkning i internaliseringsprosess dannes og formes høyere mentale funksjoner (Moen, 2016). Dette beskriver at læring finner sted i interaksjon med andre mennesker. Det tydeliggjør Snefrids beskrivelser av relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom som avgjørende viktig for læringsmiljøet og klasse miljøet. Hun legger vekt på å skape et samhold i klassen som går ut på å heie på og støtte hverandre. Gjennom språk som redskap, styrkes det sosiale samholdet i klasserommet mellom partene. Elevens høyere mentale funksjoner blir slik et sosialt produkt som erverves og dannes gjennom dens interaksjon med omgivelsene (Moen, 2016). Derav er det sentralt at lærer legger til rette for positivt samspill slik Snefrid beskriver.

Hjørdis retter søkelys mot det å se enkeltelever som viktig innenfor læringsmiljøet. Hun påpeker at det er viktig å se de mest stille elevene som fort kan falle under radaren, og sørge for at alle føler seg sett av læreren sin. Gjennom språklig interaksjon kan Hjørdis sørge for at elevene føler seg trygge på å ta plass i klasserommet, og si det de mener. Måten barnet blir møtt på, påvirker barnets kognitive utvikling, derfor har læreren et stort ansvar for elevenes utvikling (Moen, 2016). Dette kan bety at måten Hjørdis møter de stille elevene og sørger for at de løftes opp fremfor «under radaren», er av betydning for deres kognitive utvikling fremover. På denne måten sørger samspillet mellom lærer og elev for å gi eleven struktur og retning på læringsarbeidet og for å stimulere troen på egen mestring i skolen (Bru, 2011).

Kari trekker fram et perspektiv som skiller seg litt ut fra de andre. Hun hevder i bunn og grunn at det dreier seg om å kjenne enkelteleven godt, men legger vekt på at en underliggende bit ligger hos foreldrene. For å kjenne til elevene og tilrettelegge for læringsmiljø er det er forutsetning å kjenne elevenes grad av støtte hjemmefra. Dette tydeliggjør hvordan språklig kommunikasjon kan benyttes som redskap i samhandling mellom lærer og foreldre også. Hun beskriver at grad av støtte hjemmefra kan påvirke i hvor stor grad elevene får bidratt i læringsmiljøet. Ulike ambisjoner hjemmefra kan skape ulikheter, derfor er det lærer sin oppgave og plukke opp dette og tilrettelegge for disse elevene.

## 4.2 Relasjoner i et sosialt system

Det sosiale samspillet er en forutsetning for at læring og utvikling skal skje i skolen. Relasjoner mellom personer er grunnpilaren i et sosialt system (Pianta, 2006). Denne delen av analysen retter søkelys på hvordan relasjonsarbeidet i klasserommet fungerer som en prosess, som foregår gjennom sosialt samspill mellom lærer og elev, og elever imellom. Denne forståelsen av utvikling bygger på sosiokulturelt perspektiv, hvor læring skjer i samspill og dialog med andre mennesker i omgivelsene. For å realisere læring og utvikling, trenger barnet hjelp fra en voksen som sitter med mer kompetanse enn seg selv. Derfor er relasjonsarbeidet relevant når tilrettelegging av læringsmiljø diskuteres. Denne studien belyser læreres relasjonsarbeid, heller enn relasjonskvalitet. Likevel stilte jeg informantene spørsmålet: *dersom det er noen elever du har bedre kontakt med, hva gjør disse relasjonene sterkere?* (Intervjuguide, se vedlegg 3). Grunnen til det, er at det er av relevans å forstå hva lærerne legger vekt på i de gode relasjonene for å forstå hvordan de jobber med relasjonsbygging i læringsmiljøet. Beskrivelsene informantene gir belyser at det er ulike behov for grad av støtte elevene ønsker og trenger fra læreren sin. Nordahl (2014) beskriver i første punkt under forutsetninger for å etablere og opprettholde relasjoner, at læreren har ansvar for relasjonen og har en sentral rolle når det gjelder å kommunisere med elevene.

*Det er elever med visse behov som gjør at jeg må vie de litt mer oppmerksomhet, og ha litt mer kontakt med dem enn hva kanskje andre har behov for. Det er mange ulike grunner til det, men det er som regel visse elever som trenger mer enn andre. Derfor blir de relasjonene sterkere fordi de må jobbes mye mer med. Noen kommer litt av seg selv, og noen må jobbes veldig mye mer med, for å vedlikeholde de. (Snefrid)*

Snefrid beskriver at det er elever med visse behov som gjør at hun må vie de mer oppmerksomhet, og ha mer kontakt med dem enn hva andre har behov for. Dette kan bety at elevene har ulikt behov for både kontakt og oppfølging av læreren sin. Barn kommer i skolen i kontakt med lærer og medelever, og i dette møtet kommer de også i kontakt med kulturens normer og verdier, krav og forventninger når de samhandler med andre (Moen, 2016). Det Snefrid beskriver kan bety at elever med visse behov vil møte på utfordringer knyttet til relasjoner i skolen. Hun beskriver at de relasjonene man jobber mye med, av ulike grunner, også blir sterkere, fordi de krever vedlikehold. Dette kan bety at Snefrid knytter sterkere relasjon fordi hun i større grad jobber med enkelteleven, på grunn av at eleven har andre behov enn de andre elevene. Dette

illustrerer hvordan læreren systematisk må jobbe med relasjoner når det gjelder å være oppmerksom på enkeltelever.

*Det er kanskje litt sånn at man knytter litt bedre relasjoner til de som er veldig skoleflinke og det er synd å si, men det er ofte sånn. Det er naturlig innimellom litt vanskeligere å knytte en veldig god relasjon til de som har atferdsproblemer hvor det er litt flere utfordringer. Det er mye vanskeligere både for dem og for oss fordi de krever mye mer av begge parter. Jeg har også opplevd at de vanskeligste elevene er de jeg bryr meg mest om også, fordi man jobber så ekstremt hardt for at man skal hjelpe eleven, og legger mye tid og energi i det. (Hjørdis)*

På lik linje med Snefrid, beskriver Hjørdis sterkere relasjoner til noen enkeltelever, men trekker frem en motsetning, nemlig de veldig skoleflinke. Hun poengterer at det er synd å si, men at hun ofte knytter bedre relasjon til de elevene som er skoleflinke. Dette kan forstås som at de skoleflinke elevene i større grad er enklere å ha med og gjøre, og at Hjørdis kanskje i større grad identifiserer seg med disse. Hun beskriver at det er vanskeligere å knytte relasjon til elever med atferdsproblemer fordi det krever mye av begge parter. De relasjonene må i mye større grad jobbes med, noe som er krevende. Innenfor disse relasjonene er det særlig viktig å utvikle godt tillitsforhold mellom læreren og eleven. Læreren bør forholde seg til eleven på en slik måte at hun får tillit beskriver Nordahl (2014). Videre dreier det seg om at eleven opplever at hen kan snakke med læreren, at læreren holder avtaler, er troverdig og forutsigbar, lytter, imøtekommer sentrale behov hos eleven, og er positivt innstilt til eleven. Hjørdis belyser at hun har knyttet sterk relasjon til elever med atferdsproblemer, nettopp fordi hun har jobbet så ekstremt hardt med de elevene og lagt mye energi i det. Det kan bety at Hjørdis ser det som best mulig når elevene i utgangspunktet gjør det de skal, og hun enklere da vil kunne skape nære relasjoner gjennom undervisning og læring, fremfor å måtte bruke mye energi på utfordringer knyttet til enkeltelever, fremfor selve undervisningsopplegget.

*Ofte dreier de relasjonene seg om hjem-skole-forholdet, altså er det en forutsetning for en positiv relasjon til elevene, at man hvert fall har god kommunikasjon med foreldre. Det er gjennom det samarbeidet man blir kjent med eleven. (Kari)*

I motsetning til de andre informantene trekker Kari frem hjem-skole-forhold innenfor de nære relasjonene. Kvaliteten blir ifølge Kari sterkere ved å ha god kommunikasjon med hjemmet, slik at de vet hva som skjer på skolen, og at hun som lærer vet hva som skjer på hjemmebanen. På denne måten etablerer Kari relasjon til elevene gjennom samarbeid med foreldrene. Dette kan bety at de sterke relasjonene er sterke på grunn av det som er rundt eleven. Et slikt perspektiv vil være utfordrende i situasjoner hvor elever opplever liten grad av støtte og engasjement hjemmefra. Samtidig er det i slike situasjoner svært viktig at læreren, slik som Kari gjør, kontinuerlig sørger for god kommunikasjon mellom skole og hjem.

Nå det gjelder relasjoner innenfor klasserommet som et sosialt system, er det mange relasjoner læreren trenger å forholde seg til og tilrettelegge for. Klasserommet skal være et relasjonsfremmende sted hvor interaksjon mellom partene kan skje under trygge forhold. Vigdis og Snefrid hadde samme oppfatning om at de knyttet sterk relasjon til elever med visse behov. Snefrid beskrev at noen elever trenger mer støtte og hjelp enn andre, og disse relasjonene krever såpass mye tid og energi at relasjonen blir veldig sterk. Beskrivelsene Snefrid gir kan forklares gjennom metaforen stillasbygging. Dersom spørsmål og tilbakemeldinger læreren gir til eleven fungerer som stillaser, må de fremme mental aktivitet fra elevenes side (Moen, 2016). Elever med visse behov vil i større grad ha behov for støtte og språklige tilbakemeldinger fra læreren. Dette kan bety at Vigdis og Snefrid bruker mer tid på interaksjoner med disse elevene, derav blir relasjonen sterkere enn med de som ikke har det samme behovet.

Hjørdis pekte på det motsatte og fortalte at hun synes det var synd å si, men at hun ofte følte sterkere relasjon for de elevene som er skoleflinke. Moen (2016) beskriver at Vygotsky forstod språket som et kulturelt redskap, altså et redskap man bruker for å kommunisere, og et redskap man bruker for utvikling av evnen til å tenke, resonnere og løse problemer. På denne måten kan elever med atferdsproblemer være vanskeligere å kommunisere med, derav mer krevende å bygge relasjon til. Hjørdis beskriver at hun i noen tilfeller har knyttet sterkt bånd til elever med problematferd, fordi hun har viet de mye tid og oppmerksomhet. Hun beskrev de relasjonene som mye mer krevende både for lærer og eleven selv. Kari trekker inn en ny vinkling, og peker på at hjem-skole-forholdet er av betydning i de sterke relasjonene. Med dette mener hun at en forutsetning for å bli kjent med eleven, er å skape gode relasjoner til de som er rundt eleven.

### 4.3 Hvordan jobber læreren med å skape relasjoner til elevene?

Første problemstilling retter søkelys mot lærer-elev-relasjoner innenfor klasserommet, og hvordan læreren jobber med å skape disse relasjonene. Jeg har bevisst valgt å ikke utelukkende jobbe med gode relasjoner, men relasjonsarbeid generelt.

Forskningsspørsmålet legger på denne måten vekt på selve arbeidet med relasjoner, og ikke en vurdering av relasjonskvalitet. En faktor for læringsmiljøet er relasjoner mellom elev og lærer, og beskrives som det forholdet som eksisterer mellom lærer og elev (Nordahl, 2014). Begreper som *tillit*, *trygghet* og *anerkjennelse* trekkes blant annet frem i informantene sine beskriver som sentrale faktorer for relasjonsarbeidet. Dette er begreper som definerer relasjonell klasseledelse. Kontakten mellom læreren og elevene er avgjørende for klasseledelsen og motsatt. Derfor er det viktig at læreren fra første stund som klasseleder for en elevgruppe, har fokus på å tilrettelegge for, og systematisk jobbe med relasjoner.

Grunnen til at forståelsen av relasjonell klasseledelse er relevant når det gjelder lærerens relasjonsarbeid, er knyttet til hvordan læreren legger til rette for, og planlegger en skolehverdag som er relasjonsfremmende ovenfor elevene. Klasseledelse dreier seg i all hovedsak om møtet mellom lærer og elev (Haugstad, 2014). Knyttet til dette, er hvordan læreren legger til rette for et relasjonsfremmende læringsmiljø, som etablerer kontakt og tillit mellom lærer og elev. Lærerens mest sentrale rolle dreier seg om forhold som læreren kan påvirke og ha innflytelse på: sin egen faglighet, undervisningen og kommunikasjonen med elevene (Nordahl, 2014). Jeg stilte informantene spørsmålet: *hva legger du vekt på i arbeidet med relasjonsbygging til elevene?* (se intervjuguide, vedlegg 3).

*At man er en trygg og forutsigbar voksen i bunn, er det absolutt viktigste. Jeg tror det er kjempeviktig når man skal sette sammen en gruppe lærere som skal være et team, er det en fordel at man går godt overens, men at man er litt forskjellige typer. Selv om jeg har de elevene jeg er kontaktlærer for, så kan det hende at de får en kjempegod relasjon med en av de andre lærerne, og da må jeg som voksen tenke at det er helt greit. Vi er alle lærere for alle på trinnet vårt. Slik føler alle elever at de har noen å gå til. I møtet med elever prøver jeg å være meg selv, fremstå som trygg, ikke autoritær, men likevel en tydelig voksen. (Vigdis)*

Vigdis løfter frem lærergruppen som en viktig forutsetning for lærer-elev-relasjoner. Hun beskriver at det viktigste er en trygg og forutsigbar voksen i bunn. Dette belyser at læreren har hovedansvaret knyttet til å etablere og vedlikeholde relasjoner til elevene, og da som et team med andre lærere. Hun beskriver viktigheten av at teamet kommer godt overens og at de er forskjellige typer. Dette kan bety at det skal være enklere for elevene å ha en voksenperson de kommer godt overens med, da også elevgruppen ofte er sammensatt av ulike individer. Vigdis presiserer at hun som voksen må tenke at det er helt greit dersom en av hennes elever føler nærmere relasjon til andre lærere på trinnet enn henne selv. Dette kan bety at det ikke er noe selvfølgelig at alle elever føler de kommer overens med kontaktlæreren og vil derfor danne bedre relasjon til andre lærere, men det må være greit fordi det viktigste er at elevene føler det har noen å gå til.

Videre beskriver Vigdis at det er viktig for henne å være seg selv og fremstår som trygg, men ikke autoritær. Dette illustreres i skillet Haugstad (2014) gjør mellom at lærer er autoritær og har autoritet som klasseleder. Autoritet bygger på tillit, i denne sammenheng betyr det at elevene har tillit til at læreren vil elevenes beste. Vigdis presiserer at hun er en tydelig voksenperson i relasjonsarbeidet knyttet til læringsmiljøet, dette kan bety at hun heller har autoritet enn å være autoritær. At læreren i stor grad har autoritet, kan ses ut ifra en forståelse om barnets nærmeste utviklingszone innenfor sosiokulturelt perspektiv. Eleven vil på dette utviklingsnivået ha behov for hjelp fra en voksen med mer kompetanse enn seg selv. I møtet med disse problemløsningene må læreren vite elevenes beste, og sørge for autoritet som formidler at eleven har tillit til at læreren vil elevenes beste.

*Det er viktig å vise interesse for eleven, at man er interessert i hvem eleven er, og hva han/hun liker. Noe jeg har hatt litt problemer med, men som er veldig viktig, er å anerkjenne elevens tanker og følelser uansett. Ofte kan jeg tenke at det er unødvendig å reagere på den måten de reagerer på i ulike situasjoner, men da forteller jeg meg selv: «sånn føler du det, det ble du lei deg for, men dette ordner vi». (Snefrid)*

Snefrid retter oppmerksomhet mot det å vise interesse for enkeltelever. Hun beskriver at det er viktig å vise interesse for hvem eleven er, og hva han/hun liker. Å se elevene dreier seg om å være grunnleggende elevsentrert i både undervisning og annen kommunikasjon med elevene (Nordahl, 2014). Dette understreker det Snefrid beskriver, og kan bety at det er viktig å bli kjent med elevene, både deres faglige side, men også

personlige side. Spurkeland og Lysebo (2016) forklarer at elever lettere lar seg lede når ledelsen kommer fra en person elevene liker. På denne måten vil det dannes bedre dynamikk og relasjon mellom lærer og elev dersom læreren viser interesse for eleven og er engasjert i å bli kjent.

Videre forklarer Snefrid viktigheten av å anerkjenne elevers tanker og følelser uansett. Hun presiserer at hun har hatt litt problemer med det, noe som kan bety at det for henne som voksenperson er vanskelig å sette seg inn i barnets evne til problemløsning. Snefrid forteller at hun ofte kan tenke at det er unødvendig å reagere på den måten de gjør i ulike situasjoner. I slike situasjoner er det viktig at læreren utøver sin profesjonelle relasjonskompetanse. Det retter søkelys på pedagogens evne til «å se» det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og være autentisk i kontakten (Juul & Jensen, 2003). Dette kan bety at Snefrid i sitt møte med elevenes utfordringer ikke må ses ut ifra hennes forståelse av situasjonen. Som hun presiserer, pleier hun å fortelle seg selv at «sånn føler du det, det ble du lei deg for, men dette ordner vi». Slik kan det tolkes at Snefrid legger til side egne tanker og setter søkelys på elevens tanker og følelser.

*Det viktigste er at eleven føler seg likt av læreren sin. At alle føler de, får mulighet til å få ordet i klasserommet. Det merker jeg er en utfordring, da man har en tendens som lærer til å velge samme elevene ubevisst, fordi du vet hvem som kan svaret. Man må derfor passe på at ikke de samme får ordet hele tiden, men det går litt på automatikk, så jeg prøver å tenke over det og unngå det.*  
(Hjørdis)

Hjørdis forklarer at det aller viktigste er at eleven føler seg likt av læreren sin. Dette kan bety at læreren må være anerkjennende overfor eleven og sørge for å se enkeltelever. Det er viktig for en relasjon mellom lærer og elev, at eleven opplever emosjonell støtte i form av omsorg, bli satt pris på, og opplever at læreren liker de (Thuen, 2010). En måte man kan sørge for å se elevene i klasserommet er gjennom å gi de mulighet til å få ordet i klasserommet. Hjørdis beskriver dette som utfordrende, og påpeker at man som lærer har en tendens til å velge de samme elevene ubevisst, fordi du vet hvem som kan svaret. Faren med dette er at de som ofte ikke kan svaret, heller ikke får mulighet til å prøve og svare, og kan få svekket mestringsfølelse. Som klasseleder skal lærer skape et miljø som støtter og legger til rette for elevers faglige og psykososiale læring (Evertson & Weinstein, 2006). Derfor er det viktig at elevene får prøve og feile i klasserommet under

trygge omgivelser. Hjørdis forklarer at det er viktig å passe på at ikke de samme får ordet hele tiden, men at det ofte går på automatikk. Dette kan påvirke til at noen elever føler seg oversett i undervisningen.

*Jeg tenker at det er viktig at vi voksne er med elevene og leker. Jeg er selv en type som liker å være mye ute, og tror det å flytte klasserommet utendørs og ha fagfokus ute, gjør noe med relasjonsbyggingen til elevene. Jeg er veldig nøye på at det ikke dreier seg om å ha fri, men å flytte fagfokuset ut med mer praktisk læring. (Kari)*

Kari forklarer hvordan hun bygger relasjoner til elevene gjennom å møte de på deres arenaer. Hun beskriver viktigheten av at læreren er med og leker, og sørger for å ta del i deres verden. Dette nevnes i faktorer for relasjoner mellom lærer og elev, at læreren verdsetter barn og unges sosiale verden. Med dette menes det at læreren viser interesse for jevnalderrelasjonene, er oppmerksomme på utviklingen av dem og korrigerer og støtter etableringen og er opprettholdelse av slike relasjoner (Nordahl, 2014). Kari legger gjennomgående vekt på å tilrettelegge for at undervisningen skal preges av morsomme måter å lære på. Hun beskriver at å flytte undervisningen utendørs er en viktig bit av relasjonsbyggingen. Det er viktig at elevene lærer at det er mulig å ha fagfokus i andre arenaer enn bare klasserommet. Kari forteller om flere forskjellige ting de har gjort utendørs med fagfokus som elevene har hatt svært stort læringsutbytte av. Elevene leker og kommuniserer på en helt annen måte gjennom utendørs undervisning sammenlignet med klasseromsundervisning. Dette er relasjonsfremmende både mellom lærer og enkeltelevne, klassen som helhet, og elevene imellom.

Rutiner og fast struktur på skolehverdagen er med å på å skape trygghet i elevgruppen og er viktig når det gjelder lærerens relasjonsarbeid i læringsmiljøet. En stor del av å tilrettelegge for lærer-elev-relasjoner er å se elevene forteller informantene. I den sammenheng stilte jeg informantene spørsmål om hvordan de mottar elevene ved oppstart av skoledagen og hvordan de avslutter. Formålet med dette er fordi mottakelse og avskjed av elevene er en viktig del av relasjonsbyggingen til elevene. Læreren bør legge til rette for et fast ritual som markerer starten og slutten på skoledagen. Jeg stilte informantene spørsmålene: *hvordan mottar du elevene ved oppstart av en ny dag?* og *hvordan avslutter du dagen med elevene for å markere at dagen er over?* (Intervjuguide, se vedlegg 3).



*Håndhils og se de i øynene, det er det som skal til for å bli sett. (Vigdis)*

Vigdis legger vekt på viktigheten av å håndhilse og se elevene i øynene, og forklarer at det er alt som skal til for å bli sett. Det kan tolkes som en enkel, men effektiv måte og sørge for å se enkelteleven hver dag.

Snefrid forklarer hva som skjer når alle elevene har kommet inn i klasserommet.

*.. Når jeg har hilst på alle sammen og de har kommet inn i klasserommet og satt seg ned, så synger vi «God morgen» sangen.*

Forteller Snefrid og synger sangen. Det er vanskelig å ikke dra på smilebåndet, da sangen er veldig oppmuntrende og glad. Sitat fra sangen går som dette:

*«Vi leker og lærer og har det så godt, vi vil ikke bytte med kongestol og slott, god morgen»*

Budskapet i sangen Snefrid synger med elevene, setter søkelys på å leke, lære og ha det godt på skolen. Dette samsvarer med de beskrivelsene Snefrid ga tidligere om hva hun mener er viktig for et godt læringsmiljø. Sangen er relasjonsfremmende ved at den skaper samhold i elevgruppen. Dette kan bety at å starte og avslutte dagen gjennom et felles ritual, påvirker og styrker trivselen i klasserommet og bidrar til positive holdninger til skolen og undervisningen.

Hjørdis forteller at de har en plakat med covid-19 vennlig måter å hilse på. Dette skaper en artig start på dagen, samtidig som elevene får være med å bestemme hvordan de er komfortable med å hilse.

*De kan velge mellom for eksempel å blunke, fot mot fot, albue mot albue osv. Så sier vi «good morning» på engelsk, også sier jeg «wash your hands, please»*

Sier Hjørdis mens hun ler og påpeker at pandemien har snudd litt opp ned på rutinene. Plakaten Hjørdis beskriver, er en kreativ og artig måte å hilse på elevene nå som det å håndhilse og klemme ikke er tillatt på grunn på covid-restriksjoner. Hjørdis forteller hvordan de gjorde det før restriksjonene:

*Tidligere har jeg hatt plakat med blant annet high five, hand shake, eller klem. Jeg synes det er viktig at de får velge hvordan de vil gjøre det selv, for da bryter*

*man ikke noen grenser. De som ikke liker å klemme, trenger ikke å klemme. De som er veldig glad i det, får mulighet til å kjenne på den gode følelsen det gir med en klem på starten av dagen. Da jeg jobbet på tredje trinn i fjor, valgte ca. 90% å klemme hele tiden, både når de kom og gikk om dagen. Jeg tror det er en veldig fin ting for klassemiljøet også, så jeg liker godt å gjøre det på den måten.*

(Hjørdis)

Hjørdis beskriver viktigheten av at elevene får velge selv, for ikke å bryte noens grenser. Dette kan bety at ved å bygge relasjon til elevene må man trå varsomt og se an hver enkelt elev. Som hun beskriver skal ikke de som ikke liker å klemme, presses til å klemme. Samtidig er det viktig at de som gjerne ønsker klem, får det. Dette kan bety at relasjonsarbeidet knyttet til den enkelte, utvikler seg annerledes ut ifra i hvilken grad de er komfortable med å inngå i nære relasjon til læreren sin. Om eleven ønsker klem eller ikke kan på denne måten tolkes ut ifra tillitsforholdet mellom lærer og elev. Hjørdis påpeker at 90% av elevene ønsker klem, noe som er omtrent hele klassen. Fåttallet velger bort klem til fordel for en «enklere» måte å hilse på.

Kari forteller at hun håndhilser på elevene i døra, men har stadig vekk noen oppgaver til elevene før de kommer frem til døra.

*Det kan også være at jeg har laget en løype de må gå for å komme til meg å hilse. Det kan være å balansere på et tau, fordi hørselshemmede barn har dårlig balanse, så de trenger å øve på det. Det kan være at jeg legger inn en stol som de må gå over eller under, eller et hoppetau de må hoppe med. Det kan nærmest være hva som helst. Det kan også være en hemmelig beskjed som de må løse før de går inn. (Kari)*

Det Kari beskriver er annerledes fra resten av informantene. Kari presiserte i intervjuet at hun gjerne brukte 15 min av første time for å få en morsom start på dagen som samtidig skjerpet konsentrasjonen. Blant annet at hørselshemmede har dårlig balanse, derfor setter hun opp hinderløyper som gjør at de får øvd på nettopp dette. Det kan bety at Kari er opptatt av å utfordre elevene gjennom lek. Hinderløypen kan være med å skape samhold og iver rundt det å mestre.

Når det gjelder ritualer knyttet til slutten av skoledagen beskriver flere av informantene at det sjeldent blir tid til noe spesiell markering, fordi det er mye som skjer på en gang. Alle informantene forteller at de avslutter dagen enkelt med å rydde pulten, pakke sekken, gjennomgå lekser og si «takkt for i dag». Vigdis forteller om en lek som hun innimellom gjennomfører på slutten av dagen for å unngå kaos når elevene skal ut av klasserommet.

*Dersom vi har god tid, så leker vi den veldig populære fargeleken. Som er typen: De som har en blå genser kan få gå ut først osv. Dette syns mange er en morsom måte å avslutte dagen på, når man får gå etter hva man har på seg. (Vigdis)*

Vigdis beskriver fargeleken som en morsom måte å avslutte skoledagen på. Leken forstås som en morsom måte forhindre kaos. På denne måten går elevene ut av klasserommet en etter en, fremfor alle på engang.

Snefrid forteller at de har en sang de ikke alltid er like flinke til å huske og synge på slutten av dagen, men som de har. Sangen går som dette:

*«Klokka tikker, tiden går, det er slutt på dagen vår. Nå skal du, og nå skal jeg, si adjø og dra i vei. Takk for nå og god tur hjem, i morgen møtes vi igjen.»*

Sangen er oppmuntrende og setter søkelys på at dagen nå er over, men at de om kort tid møtes igjen. Det er en morsom og samlende måte å avslutte dagen på. Det kan tolkes som Snefrid er opptatt av å ha felles ritualer som alle elevene gjør sammen. Sang er en morsom måte for elevene å få ut litt energi på, både på starten og slutten av skoledagen.

I arbeidet i med relasjoner i klasserommet, velger lærere ulike strategier og legger vekt på ulike saker. Moen (2016) beskriver anerkjennelse som et begrep man ofte møter når god pedagogisk praksis i form av utviklingsstøttende relasjoner beskrives. For lærerens del innebærer begrepet å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte barns ytringer. Informantene belyser flere av disse punktene som sentrale i møte med elevene. Vigdis presiserte i sin beskrivelse at trygge voksenpersoner i bunn og grunn er det viktigste for å etablere lærer-elev-relasjoner. Hun trakk frem lærerteamet som avgjørende, nemlig at

de skulle komme godt overens og helst være ulike typer, slik at alle elever finner en lærer de kan komme til om det er noe. Forstått ut ifra elevenes nærmeste utviklingszone, beskriver viktigheten av et fungerende lærerteam slik Vigdis beskriver det. Innenfor det potensielle utviklingsnivået, kjennetegnes problemløsning hvor barnet trenger hjelp av en voksen med mer kompetanse enn seg selv (Moen, 2016). For å mestre dette må læreren kjenne godt til eleven. Snefrid retter hovedfokus på at læreren må vise interesse for elevene. Med dette mener hun at læreren må sette seg inn i hvem eleven er, og hva han/hun liker, og hvilke interesser eleven har. En stor del av relasjonsarbeidet går også ut på å anerkjenne elevenes følelser og tanker uansett ifølge Snefrid. På denne måten er Snefrid anerkjennende overfor elevene i sin kommunikasjon med dem.

Hjørdis beskriver at det er viktig at elevene føler seg likt av læreren sin. Dette kan bety at det er viktig å se eleven. Hjørdis presiserer at det er viktig at alle får mulighet til å få ordet i klasserommet. Språk og tenkning utgjør en enhet, hvor språket uttrykker tenkning og tenkning foregår ved hjelp av språk (Moen, 2016). Dette løfter frem viktigheten av at elevene i like stor grad får mulighet til å uttrykke seg språklig. Hjørdis forklarer at arbeidet med dette er utfordrende da hun på automatikk ofte velger de samme elevene, når det gjelder å svare på spørsmål i klasserommet. Kari trekker frem et annet perspektiv enn de andre, nemlig viktigheten av at læreren er med elevene og leker. Ved å flytte fagfokuset utendørs, legges det ifølge Kari til rette for relasjonsbygging til elevene. Hun trekker på denne måten en tråd mellom det faglige og relasjonene til elevene. Denne type relasjonsbygging legger til rette for en annen form for sosialt samspill enn hva de andre informantene beskriver.

Alle informantene har delt ulike erfaringer knyttet til ritualer ved oppstart og avslutning av skoledager, og viktigheten av å ha disse. De delte ulike hilsemåter, leker og morsomme ideer som bidro til å skape samhold i elevgruppen og relasjon til enkeltelever. Felles for alle ritualene er at de legger vekt på å se hver enkelt elev og sørger for å forhindre kaos i elevgruppen.

## 4.4 Hvordan jobber læreren med å tilrettelegge for relasjoner elevene imellom?

Læreren har en viktig rolle i det å tilrettelegge for elev-elev-relasjoner. Forskning viser at læreren er viktig innenfor alle sammenhenger når det gjelder elevens læringsmiljø, både direkte og indirekte ved å legge til rette for gode prosesser elevene imellom (Postholm, 2015). En sentral faktor for læringsmiljøet er at læreren tilrettelegger for relasjonsfremmende aktiviteter elevene imellom. Jeg stilte informantene spørsmålet: *hvordan jobber klassen som helhet med å øve på å samarbeide og inkludere hverandre?* (Intervjuguide, se vedlegg 3). Informantene beskriver både faglige øvelser, og øvelse med søkelys på sosial kompetanse blant elevene.

*Med en klasse på 2. trinn, hadde vi grupper med fokus på sosial kompetanse. Vi øvde for eksempel på å spille spill. Da snakket vi om hva som kjennetegner en god taper i spill. Vi skulle spille stigespillet, og alle kan ikke vinne, det er kun en som er vinneren. Da gjaldt det å følge felles regler, eller bli enige om regler i lek. Da hadde vi tredelt hele trinnet, slik at gruppene gikk på kryss og tvers, så hadde vi forskjellige spill, eller leker hvor vi skulle bli enige om reglene, og følge de. Formålet var å overføre dette til leken i friminuttene. (Vigdis)*

Vigdis peker her på at hun som lærer også har et ansvar når det gjelder opplæring av elevens sosiale kompetanse. Skolen er i dag gitt klare målsettinger og oppgaver knyttet til elevenes personlige og sosiale utvikling (Nordahl, 2014). Eksempelet Vigdis gir knyttet til arbeidet med sosial kompetanse, er rettet mot å kunne være en god taper. Hun beskriver at det kun finnes en vinner i spill. Elevene treffer på samme situasjoner i friminuttene hvor noen vinner, og noen taper, derfor hevder Vigdis at det er viktig å øve på det. For å fungere sosialt må elevene lære både og forstå og å kontrollere egne følelser, samt kunne lese andres følelsesuttrykk (Drugli, Flygare & Nordahl; Utdanningsdirektoratet, 2016). Vigdis forklarer at gruppene går på kryss og tvers av elevene, og at de sammen skulle bli enige om reglene og følge de. Dette kan bety at mye av selve forberedelsene er en stor del av å øve på å kommunisere. Dersom elevene på forhånd er enige, er det enklere å bli enige underveis i prosessen. Dette dreier seg i stor grad om å øve seg på å kontrollere eget følelsesuttrykk, noe som er viktig i relasjonsarbeidet elevene imellom. For at denne typen øvelser skal fungere som overførbar til lekene i friminuttene, krever det at elevene forstår sammenhengen mellom øvelse og lek. Kari beskriver øvelser gjennom caser som svært utfordrende når det gjelder de minste elevene:

*Vi har i mange år fått beskjed om at vi skal øve på å lage situasjoner som ungene skal spille, altså caser. Jeg ser ofte at det skjønner ikke barn hva er. De gjør det helt riktig, de kan snakke om det, også kommer det ut i praksis, så fungerer det ikke. De greier ikke se den røde tråden. (Kari)*

Kari beskriver at hun forsøker å snakke om ting når de skjer, fremfor å forsøke å skape situasjoner som kan skje. På denne måten blir det enklere for elevene å reflektere over hva som var riktig og galt i ulike situasjoner.

*Min praksis høres kanskje rar ut, men hvis elever for eksempel står i kø og dytter borti hverandre, går jeg inn og gjør det samme. Det fungerer bedre som diskusjonsgrunnlag enn fiktive case. Da diskuterer vi hva jeg gjorde. (Kari)*

Elevene har forventninger om at læreren som voksenperson skal oppføre seg, når læreren endrer rolle, reagerer elevene ganske tydelig. Det oppleves som rart, men morsomt forteller Kari. Læreren skal ha forventninger til elevene i læringsmiljøet når det gjelder hvordan de er mot hverandre. Med dette menes de forventningene og det engasjementet som er relatert til sosial og faglig læring, og som preger opplæringen (Nordahl, 2014). Det at Kari gjenspeiler elevenes atferd vil kunne påvirke de til å bli obs hvordan de er mot medelever, og reflektere over det. Skolen som et sosialt system dreier seg om å kontinuerlig være i samspill med andre individer. Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere i et slikt system. Sosial kompetanse anses som en forutsetning for verdisetting, vennskap og sosial integrering, som en ressurs for å mestre stress og problemer, og som en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd (Ogden, 2001). Det er altså en viktig ferdighet når det er snakk om elev-elev-relasjoner. Læreren må i sin undervisning være bevisst på sin måte å legge til rette for relasjoner mellom elevene i læringsmiljøet.

*Klassen min har lekegrupper, som jeg har bestemt. Det går ut på at jeg av og til bestemmer hvem som skal leke sammen i friminuttene, og dette blir gjort på tvers av de som pleier å leke sammen. Formålet er å introdusere de som ikke pleier å leke sammen. De er grupper på 4-5 elever, også må de avtale hva de skal leke før de går ut i friminuttet, slik at de ikke bruker hele friminuttet på å*

*diskutere hva de skal leke. De forteller meg hva de skal leke når de kommer ut, også forteller de om hvordan det har gått når de kommer inn igjen. Elevene opplever dette som overraskende gøy. Noen har kranglet litt om hva de skal leke, så da utformet vi en liste sammen, med forslag til leker. (Snefrid)*

Snefrid beskriver at lekegrupper er en måte og systematisk sørge for at alle har noen å leke med, samtidig som det skapes relasjoner mellom elever som selv ikke ville tatt initiativ til å leke sammen. Hun forklarer at det hender seg at det dukker opp utfordringer, men at barna lærer mye av å bli enige. Det er viktig å bemerke seg at elevene opplever det som overraskende gøy. Når det gjelder inkludering i elevgruppen, spiller læreren en sentral rolle i tilretteleggingen og forebygging av utestenging og mobbing elevene imellom. Mobbing kommer til uttrykk i læringsmiljøet, og har sammenheng med faktorer i læringsmiljøet, som relasjoner, regler, sosial kompetanse og holdninger i skolens kultur (Nordahl, 2014). Relasjoner og sosial kompetanse trekkes her frem som faktorer som har sammenheng med dårlige relasjoner elevene imellom. Eksempelet Snefrid trekker frem, er en spesifikk måte å jobbe på for å systematisk forhindre at disse faktorene ikke får utspill og negativt følge, men det er viktig å påpeke at sosial kompetanse ikke bare læres gjennom at læreren bestemmer. Mye av den sosiale samhandlingen mellom elever bør skje uoppfordret av læreren for å sørge for at elever samhandler gjennom eget initiativ, og får mulighet til å øve på problemløsning på egenhånd. Ved at læreren bestemmer hva, hvem og hvordan de skal omgås hverandre har flere mulige farer. Læreren bør ikke i for stor grad organisere barnas fritid, da det er viktig for elevens sosiale samhold at de får muligheten til å benytte denne tiden slik de ønsker. På denne måten kan læreren «blande» seg inn ved behov for veiledning i problemløsning, men elevene bør i størst mulig grad ha mulighet til å disponere fritiden sin på egenhånd. Lekegrupper som øvelse kan bidra til inspirasjon til nye vennskap og leker, men bør ikke overta all deres fritid. Friminuttene er på sett og vis en pause fra organisert undervisning og lek.

Hjørdis forklarer at hun svært sjeldent trenger å jobbe med og øve på sosial kompetanse med elevene i spesifikke situasjoner, fordi hun opplever at klassen er flinke til å inkludere hverandre. Hun legger vekt på at hun ofte trekker inn samarbeid i samhandling med undervisning. Hun forteller om flere ulike samarbeidsleker de har hatt i forskjellige fag, da blant annet mattestafett. Hun forklarer videre:

*Vi har mye fokus på samarbeid hele tiden, med tanke på at vi har læringspartnere osv. I fjor hadde vi hinderløype, hvor vi hengte opp hyssing mellom trær i skogen, også skulle de bære hverandre gjennom. Det syns de var veldig morsomt, og handlet mye om å samarbeide og inkludere hverandre. (Hjørdis)*

Hjørdis beskriver at hun har fokus på samarbeid hele tiden i undervisningen gjennom læringspartnere. Dette kan bety organisert samarbeid hvor formålet er læring sammen og av hverandre. Hjørdis forteller at elevene beskrev dette som morsomt og at det i stor grad handlet om samarbeid og å inkludere hverandre. Når det snakkes om sosial kompetanse i klasserommet er samarbeid og inkludering viktige stikkord. Læreren må sørge for at undervisningen er relasjonsfremmende også elevene imellom.

Sosial kompetanse er en viktig forutsetning for læringsmiljøet. Dette beskrives som hvilken sosial kompetanse som blir etterspurt og verdsatt i læringsmiljøet, både mellom læreren og eleven, og elevene imellom (Nordahl, 2014). De sosiale relasjonene som etterspørres elevene imellom, er det viktig at læreren systematisk tilrettelegger for at er positive. Hvordan læreren jobber med elev-elev-relasjoner har stor betydning for klassens helhetlige sosiale samspill. Når det gjelder sosial kompetanse spiller språket en viktig rolle som redskap i interaksjonen mellom elevene. Menneskelige språkevner gir elevene mulighet til å skaffe seg ekstra redskap når de står overfor vanskelige oppgaver, når de skal beherske egen impulsivitet, planlegge løsninger på problemer før de gjennomfører dem, og styre egen atferd (Moen, 2016). På denne måten er språket av betydning innenfor øvelser læreren legger til rette for når det gjelder sosial kompetanse.

Vigdis forklarte at hun arrangerte mindre grupper som spilte spill sammen for å øve på sosial kompetanse. Formålet var at det skulle overføres til lek i friminuttene. Med dette mener hun at de skal mestre å bli enige om regler, og følge de. Kari stiller seg derimot kritisk til denne type læring gjennom case da hun hevder barn ikke forstår den røde tråden gjennom øvelse og praksis. Hun beskriver at hun heller i sin praksis forsøker å fange opp situasjoner når de skjer, og snakke om det med elevene. På denne måten åpner det opp for bedre diskusjonsgrunnlag. Snefrid trekker frem et mer arrangert alternativ som går ut på at hun som lærer danner lekegrupper på tvers av venner for å skape nye vennskap og sørge for at alle har noen å leke med i friminuttene. På denne måten tar læreren styringen over elevenes fritid, noe som kan påvirke deres måte å lære sosial kompetanse på egenhånd. Hjørdis forklarer at de har læringspartnere som en del av undervisningen for å styrke samarbeid i elevgruppen. På lik linje som Snefrid er dette



å bestemme hva elevene skal gjøre og med hvem, men læringspartnere er noe som benyttes som en del av undervisningsopplegget og ikke fritiden deres. Hjørdis forklarer at de også har hatt hinderløype hvor elevene på lag skal få hverandre gjennom en løype. Her med fokus på å øve på å samarbeide og inkludere hverandre på en morsom måte.

## 4.5 Hvilken betydning har lærerens relasjonsarbeid for klassens læringsmiljø?

Siste forskningsspørsmålet omhandler betydningen av relasjoner innenfor læringsmiljøet. I arbeidet med relasjoner er det avgjørende at læreren er profesjonell relasjonskompetent i sitt arbeid. I hvilken grad læreren mestrer dette, er av betydning for læringsmiljøet. Å være kompetent beskriver å være god til noe, i denne settingen menes det at læreren er god til å legge til rette for relasjoner. I arbeidet knyttet til å skape relasjonsfremmende læringsmiljø, legges det vekt på etablering av tillit, verdsetting, anerkjennelse, og evnen til å se hvert enkelt barn (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). De egenskapene som beskrives her kan forstås gjennom sosiokulturelt perspektiv. Læreren som møter elever med anerkjennelse, bidrar til at barn tør å bruke språk til både kommunikasjon og til å utforske egne tanker (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Dette belyser diskusjonen knyttet til betydningen av relasjonsarbeid fordi det beskriver at måten eleven blir møtt på, har betydning for elevenes kognitive utvikling. Betydningen av relasjonsarbeidet innenfor læringsmiljøet forstås på denne måten ut ifra Wood, Bruner og Ross (1976) sin metafor stillasbygging. Det er relevant i forståelsen av hvordan lærerne forholder seg til elevene, og samhandler med dem og hvilken betydning det har for relasjonene og selve læringsmiljøet.

Jeg ba informantene fortelle.. *Om faktorer som kan gjøre relasjonsarbeidet utfordrende* (Intervjuguide, se vedlegg 3). Formålet med dette, var å få innsikt i hvilke konsekvenser disse utfordringene har for læringsmiljøet.

*Muligheten for god kommunikasjon er absolutt en forutsetning for å kunne skape gode relasjoner til elevene. I tillegg til språk og kommunikasjon, vil det at en elev er i mange konflikter med andre elever, gjøre relasjonen til meg dårlig. Dersom jeg ofte må i situasjoner hvor jeg må snakke med/irettesette/veilede, så kan det gå utover relasjonen vår i andre settinger. I tillegg vil det være situasjoner hvor elever gjør ting som er veldig i konflikt med mine verdier. I slike situasjoner må*

*jeg som lærer være obs på at det ikke skal ødelegge min relasjon til eleven.*  
(Vigdis)

Vigdis beskriver at hennes holdninger og forhold til enkeltelevne er av betydning for selve relasjonsarbeidet. Dersom hun har utfordringer knyttet til en elev i noen situasjoner, kan det påvirke relasjonen i andre faktorer av læringsmiljøet. Studier viser at lærerens relasjon til enkeltelever er av betydning for elevens inntrykk av eleven. Lærerens atferd overfor enkeltelever hadde direkte effekt på andre elevers oppfatning av denne eleven (White & Kistner, 1992). Læreren fungerer som en rollemodell når det gjelder kommunikasjon og sosialt samspill i klasserommet. Vigdis peker på utfordringer knyttet til at elever gjør ting som er i konflikt med hennes egne verdier og hvordan hun som lærer må være obs på at det ikke skal ødelegge relasjonen til eleven. Dette kan bety at brudd i personlige verdier kan påvirke relasjoner mellom lærer og elev, men at læreren må være profesjonell i slike situasjoner. Å være profesjonell i relasjoner betyr at lærer avgrensner egne følelser, behov, ambisjoner, drømmer og ønsker fra barnets (Linder, 2012). Slik Vigdis forklarer det, vil det å bli for personlig i relasjonene påvirke relasjonen til elevene. Samtidig skal læreren kunne gi eleven tilbakemelding på elever ytringer og handlinger. For å unngå at denne tilbakemeldingen blir personlig, er det viktig at tilbakemeldingene fungerer som stillaser og skaper fremgang i elevens utviklingsprosess.

*Dersom det er brudd i tillit. Altså hvis eleven stoler på meg, og jeg gjør noe for å bryte den tilliten, da vil relasjonen mellom den eleven og meg bli utfordrende. Jeg har også tenkt mye på det med elever som er veldig utfordrende og mye bråk og tull rundt hele tiden. At jeg passer på å ikke bare kjeft, men roser for de tingene og er blid og positiv rundt den eleven, selv om det kan være vanskelig. (Snefrid)*

Samtidig som Snefrid legger vekt på positive holdninger til elevene, retter hun søkelys mot begrepet tillit. Tillit virker som en grunnmur i relasjonsarbeidet, og grunnmuren styrkes og bygges gjennom gjentatte positive tillitsvekkende opplevelser (Spurkeland & Lysebo, 2016). Relasjonsarbeidet er av betydning for læringsmiljøet i den grad læreren evner å opprettholde tillit til elevene sine. Som Snefrid forklarer er det svært vanskelig for elevene å stole på læreren dersom læreren gjentatte ganger bryter løfter. Det er på denne måte avgjørende for læringsmiljøet at læreren oppleves som forutsigbar, holder avtaler og er troverdig i sin rolle som klasseleder og relasjonsbygger. Snefrid beskriver videre viktigheten av å sørge for å være positiv rundt elever det er mye bråk og tull

rundt hele tiden. Hvordan Snefrid ordlegger seg overfor disse elevene kan tolkes slik at språk blir et redskap for å veilede de elevene. Det at Snefrid retter søkelys på å være positiv i tilbakemeldingene til enkeltelevne vil påvirke klasserommets generelle trivsel og samhold.

*Hvis en elev ikke føler seg sett, ikke likt og ikke føler seg trygg, eller at problemene ikke blir tatt på alvor, så tror jeg heller ikke at du vil føle god relasjon til læreren din. Du må som lærer sørge for at de tingene er i bunn, men dersom de ikke er det, så må du finne ut hvordan du kan løse det, eller gjøre det annerledes. (Hjørdis)*

Hjørdis beskriver godt at elevene må føle trygghet i sine omgivelser for å delta i læringsmiljøet. Hun forklarer også i intervjuet at det kan dukke opp utfordringer som gjør arbeidet vanskelig, men at man da som lærer har et ansvar for å finne løsninger. Læring og utvikling ses som et resultat av samspill sett fra et sosiokulturelt perspektiv (Moen, 2016). Dette samspillet dreier seg om interaksjon eleven inngår i med læreren og medelever. Hvordan elevene opplever disse interaksjonene vil være av betydning for læringsmiljøet. Dette kan bety utifra det Hjørdis beskriver at dersom elevene ikke føler god relasjon til læreren vil eleven heller ikke føle tilhørighet i klasserommet, og motsatt. Hun legger vekt på at elevene må føle seg sett, likt, føle trygghet og bli tatt på alvor av læreren. Dersom dette ikke er til stede, vil ikke eleven føle god relasjon. Hun presiserer at dersom eleven ikke føler dette, må læreren finne løsninger og gjøre ting annerledes. Dette betyr at læreren er ansvarlig for selve relasjonsarbeidet og mulige utfordringer knyttet til læringsmiljøet.

Når det gjelder utfordringer knyttet til relasjonsarbeidet, trekker informantene frem de litt vanskelige elevene og holdninger til de som utfordrende. Snefrid nevner kort at det er av betydning å se de mer stille elevene i klasserommet:

*De litt usynlige elevene kan fort forsvinne blant resten. Man må derfor passe på å legge merke til disse elevene, slik at de ikke blir usynlige, og sørge for å skape god relasjon. (Snefrid)*

Snefrid påpeker her at de usynlige elevene ikke må forsvinne i mengden, men passe på å legge merke til de på lik linje som de som er mer utagerende. På denne måten er det viktig at alle elever føler seg sett og anerkjent i læringsmiljøet. Dersom læreren er veldig problemorientert i sin undervisning vil dette generelt føre til dårlig læringsmiljø i klasserommet. Elever uten følelse av tilhørighet i klasserommet vil finne det vanskeligere å engasjere seg i skolearbeidet, kjede seg, engste seg, bli frustrert og misfornøyd (Furrer & Skinner, 2003). Det er derfor av stor betydning for læringsmiljøet at læreren sørger for at relasjonsarbeidet er av positiv opplevelse for hvert enkelt elevs behov innenfor klasserommet. Læreren skal sørge for å fremme mental aktivitet fra elevenes side.

Hjørdis beskriver en metode hun gjentatte ganger bruker i undervisningen for å motivere utfordrende elever til å jobbe, samtidig som hun ser de flinke:

*Når vi har undervisning er jeg nøye på å rose de som gjør noe bra og ikke vie mye oppmerksomhet til de som ikke gjør som de skal. Det har en slags smitteeffekt fordi de andre følger veldig fort etter, for de har også lyst på ros. (Hjørdis)*

Dette understreker igjen hvor avgjørende det læreren gjør i klasserommet, er av betydning for den totale helheten. Dersom elever merker at læreren jevnt over er avvisende, sint eller irritert på en elev, er det økt sannsynlighet for at også de andre elevene utvikler et dårlig forhold til vedkommende elev (Drugli, 2012). Dette understreker at en viktig betydning for læringsmiljøet, er hvordan læreren ordlegger seg og gir tilbakemelding til enkelteleven. Ved systematisk relasjonsarbeid legger læreren til rette for elevsamtaler dersom det er nødvendig.

*Det er viktig å ha samtaler med elevene hele tiden, både uformelle og formelle. Samtalene bør være positivt vinklet på en utfordring. (Kari)*

Her påpeker Kari at kommunikasjon med elevene er av betydning uansett, men vil være mer effektiv for læringsmiljøet dersom disse samtalene gjennomgående er positivt vinklet på en utfordring. Det kan bety at Kari sørger for å gi tilbakemeldinger gjennom samtaler med elever knyttet til noe som i utgangspunktet ikke fungerer godt, altså noe eleven må jobbe med. Hun beskriver at disse samtalene både kan være formelle og uformelle. Dette kan tolkes som avtalte samtaler eller samtaler i situasjoner hvor det

oppleves som nødvendig. Kari beskriver både formelle og uformelle samtaler som svært viktige. Dette kan bety at læring og utvikling skjer gjennom dialog og tilbakemelding. Læreren må derfor prioritere samtaler med elevene i en hektisk hverdag. Ved å forstå klassen som et sosialt system, er man opptatt av alle de ulike relasjonene, hvordan de fungerer sammen og hvilken betydning de har for hverandre (Doyle, 2006; Pianta, 2006). Den helhetlige vurderingen av disse forutsetningene vil utspille seg i opplevelsen av klassens læringsmiljø.

Relasjonsarbeidet i klasserommet kan ofte forklares gjennom relasjoner høyere opp i skolens sosiale system. Dersom ledelsen ikke er til stede, ikke har forventninger til hvordan lærerne skal tilrettelegge for trygge læringsmiljø, vil ikke nødvendigvis lærerne ha en effektiv struktur på arbeidet med relasjonsbyggingen. Kari presiserer hvor viktig det er å ha ledelsen i ryggen knyttet til relasjonsarbeidet som klasseleder for en elevgruppe.

*En viktig bit er lærerens forhold til ledelsen og ledernes forhold til pedagoger og assistenter. Hvordan de ser på oss, hvilket forhold de har til oss og hvordan de snakker med oss. Det er klart at dersom den relasjonen ikke er til stede, blir det ikke lett nedover heller. (Kari)*

*... Det å bygge denne relasjonen til ledelsen, gjør at det er enklere å bygge relasjon til elever og foreldre. Det betyr at ledelsen må komme innom, de kan ikke være fraværende. De må være der og observere, snakke med oss og vite hva den enkelte står for, og hvordan hver enkelt underviser. (Kari)*

Kari beskriver lærerrollen som en posisjon midt imellom flere viktige relasjoner. Lærer er som klasseleder nærmest leder over et relativt stort sosialt system. De står ansvarlige for å planlegge og organisere store elevgrupper fylt med ulike individer, med ulike behov. Samtidig må de forholde seg til skolen, og deres system, men prioritere forhold til foreldre, og møte deres forventninger. Selv om lærer-elev-relasjonen er den viktigste i bunn og grunn, så spiller resterende relasjoner også en brikke med i spillet. Nordahl (2014) beskriver at skolens kultur og ledelse er en viktig forutsetning for læringsmiljøet. Med dette menes det samarbeidet som finner sted mellom lærere, lærings- og menneskesynet i skolen og de verdier som forvaltes. Dette retter søkelys mot det Kari formidler om at relasjonene er av betydning for hverandre.

*Dette hierarkiet må fungere bra. Hvor går paralleller? Ledelsen er på topp, men samtidig skal de sitte på samme nivå som oss når man skal inn å diskutere ting og når man ber om hjelp, blir det på en måte en kollegaveiledning. Man ønsker ikke at de skal komme ovenfra og ned og pålegge eller bare kommandere dersom de ikke har noen relasjon til elevene. De er nødt til å lytte til og kjenne meg, samtidig som de må ha en viss peiling på elevene. De kan ikke kjenne alle elever på en hel skole, men de er nødt til å ha en relasjon til oss for at læringsmiljøet skal bli bra. (Kari)*

Det interessante som Kari trekker frem her er paralleller mellom relasjoner, og hvilken betydning de har for hverandre. Hun er som lærer og klasseleder avhengig av at hennes arbeid verdsettes og støttes av skolens ledelse. Relasjonsarbeidet er avhengig av dette, og det er av betydning for læringsmiljøet.

Når det gjelder betydningen av relasjonsarbeidet innenfor læringsmiljøet, spiller lærerens evne til å bruke språk som redskap i samspill med elevene en avgjørende rolle. Vigdis beskriver god kommunikasjon mellom lærer og elev som svært viktig. Dette kan bety at kommunikasjonen læreren har til enkeltelevener spiller en sentral rolle for læringsmiljøet som helhet. Vigdis understreker at dersom en elev er i mange konflikter med andre elever, kan dette gå utover relasjonen til denne eleven, fordi hun ofte må irettesette eleven. Hun forklarer at det er hennes oppgave som lærer å ikke la det gå utover relasjonen. Dette belyser lærerens måte å samhandle med elevene på, og hvordan lærer bruker språk til å kommunisere med eleven. De tilbakemeldingene lærer gir, skal på denne måten være relasjons- og utviklingsfremmende for barnet.

Snefrid trekker frem tillit til elevene som avgjørende. Dersom denne tilliten blir brutt, vil relasjonsarbeidet bli utfordrende, derav dårlig relasjon til enkeltelever. Hjørdis peker videre på viktigheten av at elevene føler seg sett. Dersom de ikke føler seg sett, og ikke føler at de blir tatt på alvor, vil det svekke relasjonen. Hun presiserer at det er lærer sin oppgave å finne ut hvordan det kan løses og gjøre det annerledes. Kari trekker på lik linje som Vigdis frem kommunikasjonen mellom lærer og elev, men bruker begrepet samtaler. Med dette mener hun at det er viktig med både formelle og uformelle samtaler jevnlig med elevene i relasjonsarbeidet. Hun trekker også frem andre relasjoner i skolesystemet som viktige. Dette kan bety at måten skolens ledelse fungerer, vil ha betydning for de underliggende relasjonene i skolen. Læreren organiserer og forholder seg til fler relasjonsforhold i skolesystemet, og disse er alle av betydning for hverandre.

## 5 Oppsummerende drøfting

I denne delen av studien vil jeg diskutere funn i analysen opp mot tidligere forskning og teoretisk grunnlag. Videre presiseres hva jeg har sett og lært gjennom denne studien og mulige begrensninger knyttet til forskningen. Avslutningsvis ønsker jeg å peke på forslag til nye studier, som jeg har oppdaget underveis i forskningsprosessen.

Gjennom analyse av data har jeg sett på hvordan lærerne snakker om relasjonsarbeid og kommunikasjon i klasserommet. Relasjonsarbeidet forstått gjennom sosiokulturell teori, retter fokus mot språkets betydning for kognitiv utvikling. Dette belyser hvordan lærerens dialog med elevene er avgjørende for deres vekst og utvikling. De kommunikasjonene læreren tilrettelegger for elevene imellom, er også av stor betydning for læringsmiljøet som et sosialt system. På denne måten har analysen illustrert gjennom informantenes erfaringer og metoder at interaksjon mellom partene i klasserommet er sentralt i arbeidet med relasjoner.

### 5.1 Svar på forskningsspørsmålene

Første del av analysen omhandlet hva informantene anså som viktige forutsetninger for læringsmiljøet. Her er oppsummering av det informantene la vekt på:

- Vigdis løfter frem voksengruppen som viktig. Hun beskriver at voksengruppen må være stabil, og at det i hovedsak er de samme voksne som møter elevene.
- Snefrid trekker frem viktigheten av relasjoner, både relasjoner mellom lærer og elev, men også elevene imellom. Klassen jobber med relasjoner i klassemiljøet ved at de støtter hverandre, heier hverandre frem og aksepterer hverandre.
- Hjørdis presiserte viktigheten av at elevene føler seg sett innenfor læringsmiljøet. Hun beskriver at læreren bør ha en eller annen strategi for å sørge for å se hver enkelt elev.
- Kari trekker frem at en forutsetning for læringsmiljø er å kjenne elevene, derav ha en relasjon til foreldrene.

Felles for alle disse er at de legger vekt på sosialt samspill. Med dette menes det at en forutsetning for læringsmiljø er samspill mellom individene som inngår i systemet.

Klasserommet kan regnes som en egen kultur som barnet er en del av. Her treffer elevene kulturens normer og verdier, krav og forventninger når de samhandler med andre (Moen, 2016). Disse normene blir en del av eleven, og på denne måten blir internalisering en vesentlig prosess i danning av høyere mentale funksjoner. Derfor har læreren en sentral rolle knyttet til å skape et relasjonsfremmende læringsmiljø i klasserommet. Analysen belyser gjennom informantenes beskrivelser, viktigheten av læreren når det gjelder elevens kognitive utvikling. Gjennom dialog med elevene, kan læreren hjelpe eleven videre i sin utviklingsprosess. Dialogen mellom lærer og elev legger på denne måten til rette for relasjoner i klasserommet. Oppsummering av det informantene trakk frem som kjennetegn for gode relasjoner:

- Snefrid presiserer at hun opplever sterk relasjon til elever som har visse behov, nettopp fordi disse elevene krever mye oppmerksomhet og tid. Derav blir relasjonen sterk fordi disse relasjonene krever mer arbeid for å vedlikeholdes.
- Hjørdis beskriver at det er fort gjort å knytte sterke relasjoner til elever som er veldig skoleflinke. Årsaken til dette er at relasjonsarbeidet knyttet til elever med atferdsproblemer er utfordrende både for de, og henne som lærer.
- Kari presiserer at de sterke relasjonene dreier seg om hjem-skole-forhold.

Svarene informantene ga, legger vekt på i hvor stor grad elever har ulike behov for støtte og oppmerksomhet fra læreren sin. Informantene formidler at kommunikasjon mellom lærer og elev er en forutsetning for at relasjonsbygging skal kunne skje. Hvordan dialogen mellom lærer og elev utspiller seg, er lærers ansvar. Tanke og språk utgjør en enhet, hvor språket uttrykker tenkning, og tenkning foregår ved hjelp av språk (Moen, 2016). På denne måten kan læreren gjennom samhandling med eleven lære å kjenne eleven og vite hva eleven kan få til på egenhånd, og hva hen behøver hjelp til. Analysen viser at elever har ulike behov for tid og oppmerksomhet av læreren. Derav må læreren tilpasse kommunikasjonen til enkeltelever.

Noe av det unike ved mennesket er bruken av språk som redskap i menneskers liv og utvikling (Moen 2016). Slik spiller språket en sentral rolle i lærerens relasjonsbygging til elevene. Analysen viser at når det gjelder hva informantene legger vekt på i arbeidet med å skape relasjoner til elevene, står begrepene tillit, trygghet og anerkjennelse sentrale. Kort oppsummert, beskrev informantene dette:

- Vigdis la stor vekt på viktigheten av en trygg og forutsigbar voksen i bunn i relasjonsarbeidet.
- Snefrid at det er avgjørende å anerkjenne elevers følelser og tanker uansett.



- Hjørdis påpeker at det er viktig at eleven føler seg likt av læreren sin.
- Kari presiserer at utendørs undervisning hvor lærere blir med på leken er viktig. Dette dreier seg om å flytte fagfokuset ut i frisk luft og Kari beskriver at det gjør mye med relasjonsbyggingen til elevene.

Analysen viser gjennom måten lærerne snakker om relasjoner til elevene, viktigheten av at læreren er personlig i profesjonelle relasjoner. Dette dreier seg i stor grad om hvordan læreren møter elevene og deres utfordringer og måter å være på. Slik skal læreren gjennom dialog med elevene forstå de ut ifra deres standpunkt. Informantene beskrev viktigheten av at elevene føler seg anerkjent og likt av læreren sin. På denne måten viser analysen at når relasjoner mellom lærer og elevene er god, blir kommunikasjonen bedre. Slik får læreren forståelse for elevens aktuelle og nærmeste utviklingszone. Videre forklarer analysen derfor at relasjonsarbeidet læreren tilrettelegger for til enkeltelever, er av betydning for deres fremtidige utvikling. Samtidig styrker det klasserommets generelle dynamikk, altså relasjonen elevene imellom også. Videre viste analysen viktigheten av felles ritualer på starten og slutten av skoledagen. Beskrivelsene informantene ga, viste tydelig at leker, hilsemåter og sang, bidro positivt til klassens sosiale fellesskap. En stor del av lærerrollen, er å tilrettelegge for godt klassemiljø. Dette beskrev informantene om hvordan de tilrettela for relasjoner elevene imellom:

- Vigdis formidler øvelse på sosiale kompetanse gjennom å spille spill, hvor elevene blir enige om regler på forhånd og følger de. Målet er at dette skal overføres til friminuttene.
- Kari stiller seg kritisk til slik læring gjennom caser, og presiserer at elever ikke forstår den røde tråden fra øvelse til praksis. Hun har mer tro på å snakke med elevene i spesifikke situasjoner, fremfor å skape fiktive situasjoner.
- Snefrid forklarer at hennes klasse innimellom har lekegrupper, hvor hun bestemmer hvem som skal leke sammen i friminuttene.
- Hjørdis legger vekt på samarbeid i undervisningsopplegget gjennom læringspartnere og hinderløyper.

Analysen viser at lærerne legger vekt på læring som en sosial prosess. Analysen viser også at lærerne mener at dette i stor grad dreier seg om sosial kompetanse i elevgruppen. Informantene forteller om metoder å øve på det sosiale i skolen, både i undervisning og i friminuttene. I analysen så jeg på i hvor stor grad lærere bør «blande» seg inn i elevenes sosiale interaksjoner seg imellom. Det er uenighet blant informantene om hvordan sosial kompetansen bør læres bort. Sosial kompetanse beskrives som

individets måte å tenke på, føle og handle sosialt effektivt på ulike situasjoner, og i forhold til andre mennesker rundt seg (Haugstad, 2014). Dette beskriver en kompetanse som elevene må lære seg å mestre gjennom interaksjon med medelever. Sosiokulturelt perspektiv trekker frem læreren som sentral i elevenes utvikling, da også sosial utvikling. Når det gjelder barnets nærmeste utviklingszone, trenger barnet hjelp av en voksen, eller andre med mer kompetanse enn seg selv i problemløsningen (Moen, 2016). «Andre» enn voksne kan tolkes som medelever. Elevene kan på denne måten lære av hverandre i noen tilfeller. Læreren må på denne måten vurdere om samhandlingen mellom elevene befinner seg på et nivå hvor de klarer seg uten hjelp av andre, eller om lærer må gripe inn og hjelpe. Analysen viser at det er av betydning å tilrettelegge for dialog elevene imellom og sørge for utviklingsstøttende samtaler med elevene. Det leder videre inn på hva analysen viser at informantene legger vekt på når det gjelder relasjoners betydning for læringsmiljøet:

- Vigdis løfter frem god kommunikasjon som sentralt. Da sørge for å være obs på at relasjoner til elever som er i mange konflikter med andre elever, ikke påvirker deres relasjon.
- Snefrid trekker frem viktigheten av at elevene stoler på hun som lærer.
- Hjørdis legger vekt på viktigheten av at elevene føler at deres problemer blir tatt på alvor.
- Kari trekker frem viktigheten av å ha formelle og uformelle samtaler med elevene som er positivt vinklet på en utfordring.

For lærerne er relasjoner mellom partene i klasserommet en forutsetning for læringsmiljøet. Når det gjelder hvilken betydning lærerens relasjonsarbeid har for klassens læringsmiljø, er det flere faktorer som er av betydning. Derav hvilke faktorer som kan spille inn for å gjøre relasjonsarbeidet utfordrende. Denne delen av analysen legger vekt på metaforen stillasbygging, innenfor sosiokulturell teori. Gjennom en slik tankegang, søkte jeg forståelse i hvordan lærerne forholder seg til elevene og samhandler med dem, og hvilken betydning dette har for relasjonene innenfor læringsmiljøet. Analysen viser at Læreren må sørge for å være positiv og tydelig i sin samhandling med enkeltelever. Gjennom språk som medierende redskap, kan stillaser for eksempel være at læreren stiller spørsmål, samt gir verbal respons og tilbakemelding på barns ytring og handlinger (Moen, 2016). Dette tydeliggjøres i det informantene formidler ved at de legger vekt på samtaler med elevene og viktigheten av tillitsforhold. Med dette menes det at eleven må ha tillit til at læreren vil elevens beste. Analysen løfter også frem viktigheten av hvordan læreren kommuniserer med enkeltelever, og hvordan dette er av betydning for læringsmiljøet som helhet. Derav er måten læreren forholder

seg til elevene på, og hvordan de bruker språket i samhandlingen avgjørende for det sosiale samspillet i læringsmiljøet.

## 5.2 Begrensninger knyttet til forskningen

Gjennom dybdeintervju av lærere, har jeg oppdaget aspekter knyttet til relasjoner innenfor læringsmiljøet. I søket etter informanter, ønsket jeg å finne mangfold, for å få bredere forståelse av fenomenet relasjon. Søket etter informanter foregikk gjennom snøballmetoden, som går ut på å spre ordet gjennom kontakter som kan kjenne noen, som kjenner noen. Denne metoden setter begrensninger ved at det er fort gjort å ende opp med en gruppe som bygger på liten grad av ulikhet. Informantene hadde et språk på 2-25 års erfaring som kontaktlærere. Alle er kvinner og er ikke av forskjellig etnisitet. Dette setter en viss begrensning i studien, da ulike kjønn og etnisitet, kunne bidratt til mer mangfold i analysen.

## 5.3 Forslag til nye studier

Dersom jeg skulle gjennomført denne studien på nytt, eller foretatt en oppfølgende studie, ville jeg gått mer i dybden på de faktorer som gjør relasjoner gode. Informantene hadde ulike oppfatninger av hvilke relasjoner som opplevdes som sterkere enn andre. Vigdis og Snefrid beskrev de krevende relasjonene som sterke, mens Hjørdis trakk frem relasjoner til de skoleflinke som sterke. De beskrev investeringen av tid som avgjørende. Dette illustrerer hvor mye av lærerrollen som går ut på å utøve relasjonskompetanse i sin klasseledelse i møte med enkeltelever. Jeg ville derfor studert relasjoner lærere har til de skoleflinke og atferdsmessig utfordrende elevene. Hvordan jobber de ulikt med disse elevgruppene, og hva gjør det med elevgruppens helhetlige opplevelse?



# Referanser

- Aubert, A.-M. & Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen K. A. (2009). *Elevens læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og ung* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforl.
- Davis, H. A. (2003). *Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development*. *Educational Psychologist*, 38, 207- 234.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*.
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms*. New York: The Guilford Press.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. I C.M. Evertson & C.S. Weinstein (red.). *Handbook of classroom Management*. USA: Lawrence Erlbaum Associates INC.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. og Karlsdøttir R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Lawrence Erlbaum Associates INC.
- Freiberg, H. J. & Lamb, S. M. (2009). *Dimensions of Person-Centered Classroom Management*. *Theory Into Practice*, 48(2), 99–105. DOI: 10.1080/00405840902776228

- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance*. J. Educ. Psychol., 95(1), 148-162. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Haugstad, O. (2014). *Klasseledelse*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag AS.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kleven, T.A. og Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub [3. utg.].
- Kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Linder, A. (2012). Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning*. København: Akademisk forlag.
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen – med et blikk på lærerens rolle. I Harkestad, O.M., Buli-Holmberg, J. (red.). (2019). *Inkluderende skolemiljø: Psykososialt læringsmiljø*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Moen, T. (2016). 1. utgave. *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. (2011a). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.): *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. s. (131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997). «Det å sende han Tom ut av klassen, e ikkje nan løysning». *En kasusstudie av inkluderende prosesser*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis - om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget A/S.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Personvernombudet for forskning. Hentet fra:

<http://www.nsd.uib.no/personvernombud>

NOU 2015: 2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2002). *Klasse- og undervisningsledelse*. Oslo: Bedre skole, nr 6.

Pianta, R.C. (2006). Classroom management and relationship between children and teachers: implications for research and practice. I C.M Evertson & C.S Weinstein (red.). *Handbook of classroom management*. New York: Lawrence Erlbaum Associates INC.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationship between children and teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association.

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. & Lysebo, M. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex as.

St.meld. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Hentet 10.05.2021 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>

Säljö, R. (2010). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. 9.opplag. Oslo: J. W.Cappelen forlag.

Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2. opplag, 5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thuen, E., Bru, E. & Ogden, T. (2007). *Coping styles, learning environment and emotional and behavioural problems. Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 347-368. doi: 10.1080/00313830701485460

Thuen, E. M. (2010). *Learning environment, coping and emotional and behavioural problems: A study of norwegian secondary school students*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Om tema i elevundersøkelsen*. Lastet ned 12.04.21, 2021, fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Lastet ned 19.04.2021, fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/#>

Webster-Stratton. (2005). *Hvordan fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse*. Oslo: Gyldenløve.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.

White, K.J. & Kistner, J. (1992). *The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions*. *Developmental Psychology*.

Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Tilrettelegging av læringsmiljø gjennom relasjonsbygging til elevene»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kompetanse om lærers perspektiv og praksis gjennom hvordan relasjonsbygging til elevene kan styrke læringsmiljøet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave gjennom Pedagogikk, retning utdanning og oppvekst ved NTNU Trondheim. Studien dreier seg om tilrettelegging av læringsmiljø gjennom relasjonsbygging til elevene. Fokuset ligger på deg som kontaktlærer og dine erfaringer med tilrettelegging av læringsmiljø gjennom relasjonsbygging med elevene.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.*

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

*Fordi du jobber som kontaktlærer på barnetrinnet 1.-4. trinn.*

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

*Dette innebærer at du kan delta på et individuelt intervju. Spørsmål som stilles dreier seg om erfaringer og opplevelser knyttet til tilrettelegging av læringsmiljø gjennom relasjonsbygging til elevene på barnetrinnet. Du vil bli anonymisert i alle publikasjoner, så det skal ikke være mulig å identifisere deg gjennom opplysninger som er gitt. Jeg ønsker å gjennomføre intervju med fem personer. Dersom du godkjenner det, tas intervju opp på lydopptak for å bli skrevet ut. Intervjuene vil gjennomføres i perioden mars-april 2021. Prosjektansvarlig er Pål Aarsand, professor ved institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.*

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- *Det vil være professor Pål Aarsand fra NTNU, og pedagogikkstudent Julie Tetlimo fra NTNU som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert, etc.*
- *Dere vil være anonyme og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner basert i dette forskningsprosjektet.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen ferdigstilles innen 2021. *All info blir anonymisert umiddelbart og slettet ved prosjektslutt.*

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring. Masterstudent Julie Tetlimo, epost: julietet@stud.ntnu.no tlf: 977 03 407*
- *NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring. Prosjektansvarlig er Pål Aarsand, epost: Pal.aarsand@ntnu.no tlf: 735 90 284*
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, på epost: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Pål Aarsand

Julie Tetlimo

(Prosjektansvarlig, NTNU)

(Masterstudent, NTNU)

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet tilrettelegging av læringsmiljø gjennom relasjonsbygging til elevene, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet innen 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Vedlegg 2: NSD sin vurdering**



**NSD sin vurdering**

**Prosjekttittel**

Tilrettelegging av læringsmiljø gjennom relasjonsbygging til elevene

**Referansenummer**

305907

**Registrert**

12.03.2021 av Julie Tetlimo - julietet@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)**

Pål Aarstad, pal.aarstad@ntnu.no, tlf: 73590284

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Julie Tetlimo, julietet@ntnu.stud.no, tlf: 97703407

## **Prosjektperiode**

01.01.2021 - 31.12.2021

## **Status**

24.03.2021 - Vurdert

## **Vurdering (1)**

### **24.03.2021 - 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 23.03.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/602a8aa3-a414-4d11-9c7a-80949f05afa2 1/3>

4.5.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-  
endringer-i- meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-<br/>endringer-i- meldeskjema)

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 trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og 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).

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/602a8aa3-a414-4d11-9c7a-80949f05afa2> 2/3

4.5.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

Lykke til med prosjektet!

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



## Vedlegg 3: Intervjuguide

# Intervjuguide

**Tema:** Tilrettelegging av læringsmiljø – fra et lærerperspektiv

### Åpningsspørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?
- Hvilket trinn underviser du på?

### Læringsmiljøet

- Fortell om hva du legger i begrepet «læringsmiljø».
- Hva anser du som viktige forutsetninger for et trygt læringsmiljø?
- Hva legger du vekt på ved etablering av læringsmiljø i nye klasser?
- Hvordan jobber klassen som helhet med å øve på å samarbeide og inkludere hverandre? eks. På øvelser eller lignende.

### Lærer-elev-relasjoner

- Hva legger du vekt på i arbeidet med relasjonsbygging til elevene?
- Dersom det er noen elever du har bedre kontakt med, hva gjør disse relasjonene sterkere?
- Fortell om situasjoner hvor du har opplevd at det har vært vanskelig å få kontakt/relasjon med noen elever.
- Erfaringer knyttet til relasjoner/kommunikasjon og dens betydning?
- Fortell om faktorer som kan gjøre relasjonsarbeidet utfordrende.
- Hvordan mottar du elevene ved oppstart av en ny skoledag?
- Hvordan avslutter du dagen med elevene i siste skoletime for å markere at dagen er over?
  
- Dersom du kjenner til elever på andre arenaer enn skolen, hvordan påvirker det relasjonene til disse elevene? For eksempel fritidsaktiviteter, skolefritidsordning, familievenner, eller lignende.



